

MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TESIS

ESPACIOS EDUCATIVOS ALTERNATIVOS EN LA UNIVERSIDAD

EL CASO DE LOS TALLERES EXPLORATORIOS DE TRABAJO
INTENSIVO PROYECTUAL EN LA CARRERA DE ARQUITECTURA

TESISTA
ARQ. LUCIANA REALE

DIRECTORA
MG. ARQ. GRISELDA BERTONI



FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL



Maestría en Docencia Universitaria
Facultad de Humanidades y Ciencias
Universidad Nacional del Litoral



TESIS para la obtención del Grado Académico de Magíster en Docencia Universitaria

Espacios Educativos Alternativos en la Universidad

El caso de los talleres exploratorios de trabajo
intensivo proyectual en la carrera de Arquitectura

TESISTA

Arq. Luciana Reale

DIRECTORA

Mg. Arq. Griselda Bertoni

Santa Fe, Julio de 2020

En primer lugar deseo expresar mi agradecimiento a la directora de esta tesis Griselda Bertoni, por la dedicación y apoyo que ha brindado a este trabajo, por el respeto a mis ideas y por la dirección que ha facilitado a las mismas.

Asimismo, agradezco a mis compañeros Eduardo Castellitti, Alfredo Jurado, Julio Cavallo, Fernando Speranza, Verónica Cueto Rúa y tantos otros docentes con quien he compartido experiencias, proyectos e ilusiones durante estos años.

A los y las estudiantes, sin ellos esta investigación carece de sentido.

Gracias a mis padres, Italo y Angela, por enseñarme a descubrir el valor del conocimiento y acercarme a la universidad pública. Gracias porque con su tenacidad y ejemplo siempre me han prestado una gran fuerza y energía que me anima a crecer como persona y como profesional.

Pero, sobre todo, gracias a Sebastian, por su paciente compañía y amorosa contención. Gracias a mis hijos Camilo y Martina, a quienes he visto nacer y crecer al mismo tiempo que esta investigación. A los tres, gracias por su paciencia, comprensión y solidaridad con este proyecto, por el tiempo concedido. Sin su apoyo este trabajo nunca se habría escrito y, por eso, este trabajo es también suyo.

A todos y a todas, muchas gracias.

RESUMEN

Este trabajo de investigación analiza los talleres exploratorios de trabajo intensivo proyectual, desarrollados en la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral entre 2007 y 2018. El propósito del mismo consiste en colaborar en el debate acerca de la vigilancia epistemológica y metodológica de la didáctica del proyecto, y así pensar los modos en que se diseñan las estrategias de enseñanza.

Metodológicamente, el mismo se concibió como una investigación de tipo cualitativa, con un desarrollo de tipo inductivo. La elaboración de categorías partió de los datos recabados (a través de entrevistas, encuestas, observaciones de clases y material documental) y no de modelos o teorías preconcebidas.

El esquema de esta investigación se puede resumir en un recorrido que va desde el objeto de conocimiento y lo disciplinar (el proceso proyectual), atravesando los talleres intensivos exploratorios proyectuales como sistema didáctico, y definiendo categorías fundantes de su construcción metodológica (lo volitivo, el taller, lo intensivo, lo exploratorio), para arribar al análisis de las configuraciones didácticas particulares que se dan en estos talleres.

Las experiencias presentadas deciden conectarse con los intereses de los y las estudiantes, optando por una didáctica del siglo XXI comprometida en los campos epistemológicos, cognitivos y sociales. Las configuraciones didácticas detectadas se encuentran en el universo de las buenas configuraciones, por su sentido ético y epistemológico, y su modo particular de entramarse con el contenido de la enseñanza.

En este sentido, este trabajo se constituye en un aporte para la búsqueda de buenas y mejores configuraciones de la enseñanza universitaria, en el marco de una nueva agenda de la didáctica de las disciplinas proyectuales.

BREVE PRESENTACION DE LA TESISISTA

La arquitecta Luciana Reale es, desde 2000, docente del Taller de Proyecto Arquitectónico V de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral, y, desde 2014, docente del Taller Virtual en Red Arquisur sede Litoral. Ha coordinado Talleres Experimentales de Diseño Arquitectónico (FADU-UNL) donde ha trabajado el vínculo arquitectura-ciudad en diversas dimensiones. Del año 2011 a 2013 cursó la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la U.N.L., a partir de la cual comenzó a investigar acerca de las prácticas de enseñanza en el campo proyectual. Ha escrito artículos en el marco de los cuales aborda el tema de la investigación proyectual como experiencia de enseñanza-aprendizaje. Desde su actividad profesional como arquitecta, explora el hecho arquitectónico y urbano en relación a los procesos formativos, estudiando cómo la didáctica influye en la calidad de la ejercitación proyectual en el entorno real.

ABREVIATURAS

TIEP | Taller Intensivo Exploratorio Proyectual

D1 a D6 | Docente 1 a Docente 6

A1 a A8 | Alumno/a 1 a Alumno/a 8

OTv | Observación Taller Virtual en Red Arquisur 2018

OPi | Observación Taller Los Pilares y la Laguna 2018

Ei | Encuesta Inicial

Ef | Encuesta Final

INDICE

01 | LINEAMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN / 09

Introducción / 10

Fundamentación / 12

Objetivos / 13

Encuadre metodológico / 14

Desarrollo / 16

02 | LO CONTEXTUAL / 18

Contexto Universitario Docente / 19

La población estudiantil universitaria / 20

Propuestas innovadoras / 23

Talleres experimentales - FADU/UNL / 24

Realidad universitaria y reflexividad docente / 27

03 | LO DIDACTICO / 29

Didáctica / 30

La relación contenido-método / 31

La noción de construcción metodológica / 31

Construcción didáctica, construcción metodológica y configuraciones didácticas / 33

Contenido, método y configuraciones didácticas en TIEP / 34

04 | LO DISCIPLINAR 39

Conocimiento proyectual / 40

Proyectualidad / 41

Proceso proyectual / 42

Enseñar a proyectar / 44

05 | LO VOLITIVO / 45

Lo volitivo y lo obligatorio / 47

Lo volitivo en las prácticas / 48

Lo volitivo y la evaluación / 51

Aportes del capítulo / 55

06 | EL TALLER / 56

Del taller en general / 58

Taller curricular / 60

Talleres intensivos exploratorios / 62

Aportes del capítulo / 66

07 | LO INTENSIVO / 68

Concepto genérico de intensidad / 70

Intensidad en Taller curricular / 71

Intensidad en Taller intensivo / 71

Lo intensivo y los participantes / 73

Aportes del capítulo / 78

08 | LO EXPERIMENTAL / 80

Antecedentes en la experimentación proyectual / 82

La creatividad/heurística / 85

Experimentación proyectual / 86

Prácticas exploratorias / 89

Aportes del capítulo / 93

09 | LAS CONFIGURACIONES DIDACTICAS / 95

Concepto de Configuraciones Didácticas / 96

Configuraciones didácticas y el campo disciplinar / 100

Configuraciones didácticas en el taller curricular / 101

Configuraciones didácticas en TIEP / 104

Aportes del capítulo / 110

10 | CONCLUSIONES / 113

11 | BIBLIOGRAFÍA / 122

12 | ANEXOS / 130

Síntesis Talleres Intensivos de Experimentación Proyectual / 131

Observaciones / 150

Encuestas / 196

Entrevistas / 208

01 | LINEAMIENTOS DE LA INVESTIGACION





Figura 3 - Ciudades Transversales (2011)

INTRODUCCION

La arquitectura permite la transformación, a través de un orden determinado, del espacio del hombre como ser y del devenir de un colectivo en un medio cultural definido (Ben Altabef, 2019). En esta acción, y como campo genérico del diseño, la arquitectura se ocupa de cambios, evoluciones y adaptaciones del estado del hábitat (Fernández, 2013). A las formas técnicas y cognitivas de esos cambios en términos generales se las llama proyectos que a su vez pueden categorizarse según escalas o tamaños de actuación (desde el territorio a los utensilios, pasando por organizaciones urbanas y formas residenciales y productivas). Se puede hablar quizá de la producción de nuevos hechos de cultura material.

En este enfoque, el proyecto se presenta como forma de conocimiento e instancia de experimentación tentativa de prever, mediante modelos y verosímiles, la clase de cambio o ajuste necesario en el hábitat preexistente y ello conlleva así factores de racionalidad, cálculo, evaluación in antis de efectos sociales, etc., es decir, todos ellos componentes clásicos de protocolos científicos de generación de nuevo conocimiento.

El proyecto implica ante todo acción, y se constituye como una anticipación, como una estrategia del hacer, plantea objetivos (qué hacer), identifica y formula problemáticas, y está regido por la necesidad de generar ideas, su traducción formal mediatizada a través de simbolizaciones representacionales (Ben Altabef, 2019).

Según Gausa (2001)¹ Proyección significa: Pro-yectar. Pro-inyectar. Es decir, lanzar o impulsar hacia adelante. Avanzar y anticipar, es decir, prever y predisponer. // También operación multicapa.

En el proyecto la mirada está puesta hacia adelante, imagina el futuro. Proyectar representa una intención, una posibilidad, una creación, una transformación, un deseo.

La acción de proyectar es estructural en la enseñanza de arquitectura. El proyecto posibilita la prefiguración y la planificación transformadora del contexto a través de un lenguaje proyectual específico. Hay un núcleo duro disciplinar, el cual es imprescindible estudiar para poder actuar.

Este trabajo de investigación aborda la enseñanza del proyecto, analizando los talleres exploratorios de trabajo intensivo proyectual (en adelante TIEP), desarrollados en la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral, como experiencias formativas distintas a los talleres de proyecto obligatorios de la carrera de arquitectura.

A grandes rasgos, estos espacios educativos se centran en la realización de un ejercicio proyectual que condensa un intenso trabajo de taller (no más de una semana con jornadas extendidas de trabajo), en la mayoría a de los casos bajo la directriz de referentes académicos nacionales o internacionales invitados, que acompañan el trabajo de dirección con conferencias y son asistidos por docentes de la universidad local.

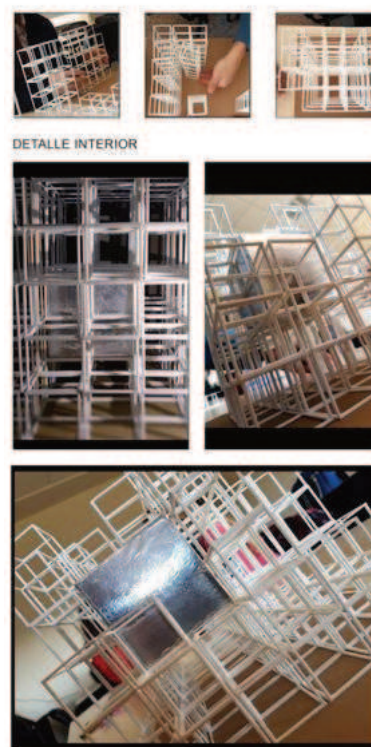


Figura 4 - Taller Virtual en Red Arquicur (2018)

¹ Diccionario metápolis de arquitectura avanzada: Ciudad y tecnología en la sociedad de la información. Manuel Gausa (et.al.): un diccionario selectivo de términos (y voces) cruzados, que se propone identificar una nueva voluntad arquitectónica. La arquitectura avanzada es a la sociedad de la información lo que la arquitectura moderna fue a la sociedad industrial. Las tecnologías digitales, la economía del conocimiento, la conciencia medioambiental y el interés en el individuo fomentan una nueva acción arquitectónica.

Estos talleres son de participación voluntaria y se desarrollan de manera grupal. Se constituyen como una experiencia integral que contribuye a la formación de alumnos, alumnas y docentes, fomentando la indagación y la exploración en base a una consigna de acción proyectual. Incluyen también actividades complementarias a la disciplina (sociología, artes plásticas, literatura, entre otros).

FUNDAMENTACION

A partir de lo expuesto, esta investigación se argumenta en lo que se observa cotidianamente en TIEP. Allí, docentes, alumnos y alumnas se animan a metodologías, dinámicas, respuestas nuevas, con entusiasmo e interés creciente.

El propósito entonces, consiste en aportar a la dinámica de enseñanza y aprendizaje de los grupos de alumnos, alumnas y docentes, construyendo algunos supuestos acerca de lo que sucede en estos ámbitos, para poder de ese modo encontrar elementos que logren ser trasladados a la enseñanza cotidiana.

En lo personal, es una oportunidad de abordar las categorías que se ponen en juego en estos talleres, tanto para reforzar la propia práctica docente en el trabajo cotidiano del taller de proyecto obligatorio, como para poder aportar pautas que permitan diseñar didácticas específicas.

A nivel disciplinar existen producciones que indagan respecto a los talleres proyectuales (Mazzeo y Romano, 2007; Ledesma, 2009), el proyecto (Aliata, 2013; Fernández, 2007), la investigación proyectual (Sarquis, 2003), entre otros. Si bien todos estos temas forman parte del trabajo de estudio, el mismo particularmente intenta ahondar en la problemática de la enseñanza en los talleres de proyecto, deteniéndose en las prácticas de enseñanza desarrolladas en los TIEP.

Entonces, la pregunta de investigación es:

¿Cómo se configura la enseñanza del proyecto de arquitectura en talleres exploratorios de trabajo intensivo proyectual realizados en la FADU/UNL?

Para dar respuesta a esta pregunta, se establece un lapso de tiempo de aproximadamente de una década, estableciendo el primer taller intensivo exploratorio analizado en 2007 hasta el 2018 donde se hacen observaciones de clases representativas en dos talleres.

OBJETIVOS

Objetivo General

- Conocer y comprender cómo se configura la enseñanza del proyecto de arquitectura en talleres exploratorios de trabajo intensivo proyectual realizados en la FADU/UNL entre 2007 y 2018.

Objetivos Específicos

- Analizar el taller como dispositivo pedagógico y didáctico en la enseñanza de las disciplinas proyectuales especialmente su versión intensivo-exploratoria.
- Estudiar el rol de lo volitivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, analizando los intereses que movilizan a docentes, alumnos y alumnas al elegir su participación en espacios electivos y las consecuencias en su accionar didáctico y formativo respectivo.
- Investigar la acción proyectual atravesada por la intensidad en un espacio de tiempo acotado observando la relación entre tarea y tiempo de trabajo.
- Indagar en las lógicas del proyecto basado en el trabajo experimental como posible modo de problematizar la secuencia proyectual problema-proceso-producto, buscando otros aprendizajes distintos a los tradicionales.
- Reconocer las configuraciones didácticas que favorecen la construcción del conocimiento en una práctica de taller atravesada por la intensidad y la exploración.

Figura 5 - Colectivos.py (2015)



ENCUADRE METODOLÓGICO

Metodológicamente, este trabajo se concibe como una investigación de tipo cualitativa, que comienza con una pregunta (¿Cómo se configura la enseñanza del proyecto de arquitectura en talleres exploratorios de trabajo intensivo proyectual realizados en la FADU/UNL entre 2007 y 2018?) y termina con un producto provisorio capaz de dar origen a nuevos interrogantes. Es inductiva, es decir, la elaboración de categorías y conceptos parten de los datos recabados y no de hipótesis, modelos o teorías preconcebidas.

Es una tesis combinada de investigación documental y de campo. En este método combinado, la investigación se inicia con el análisis teórico de los temas dados y posteriormente se realiza la comprobación de su validez en el terreno en el que se presenta el fenómeno. Esta confrontación entre la teoría y la práctica se da en cada uno de los capítulos, no hay un marco teórico por un lado y un trabajo de campo por otro.

El análisis cualitativo se realiza sobre las observaciones de clase debidamente documentadas, las entrevistas y encuestas a docentes, alumnos y alumnas, y los registros documentales de fotos, descripciones, guías y trabajos de workshops en la FADU desde el año 2007. Este relevamiento se vuelca en una planilla general y a gráficos comparativos que se anexan a esta tesis para extraer las conclusiones que se describen.

En el caso de las encuestas (Encuesta inicial-Ei y Encuesta final-Ef), las mismas fueron realizadas al inicio y al final del Taller Virtual Arquisur 2018 (Ver Anexo 3). Las observaciones fueron tomadas durante el año 2018, en el Taller Virtual Arquisur y el Taller Los pilares y la laguna (Ver Anexo 2).

A continuación se enumera el material principal disponible y analizado por cada taller, el cual será (en su mayoría) anexado al final del documento.

Como parte de la investigación, a este material documentado se le suman las entrevistas a docentes, alumnos y alumnas participantes en algunos de los TIEP seleccionados, como muestra para el completamiento del trabajo de campo. En las mismas se busca establecer, desde una perspectiva disciplinar, el valor asignado a estos, a partir de la indagación de las categorías establecidas, intentando descubrir las redes de significados y significaciones que los sujetos entablan en las relaciones sociales, sabiendo que estos significados no son fijos sino cambiantes, siendo el contexto uno de los motivos principales de esa dinámica.

TALLERES ANALIZADOS - INFORMACION BASICA - MATERIAL DISPONIBLE

	DESCRIPCION	AÑO	MATERIAL
	<p>Este taller intentó definir un concepto de esencialidad con tres elementos básicos, la técnica, el paisaje y la fenomenología. Los ejercicios fueron grupales y los equipos trabajaron con un set de 80 listones de madera a escala 1.10 de los reales. Posteriormente se visitó el área de trabajo, para un análisis del problema y revelado del paisaje. Luego se desarrolló la etapa de formulación de ideas donde cada equipo tuvo que encontrar la forma estructural que responda al problema planteado. Luego de una exposición colectiva explicada de cada grupo, se seleccionó un proyecto ganador, que en una tercera etapa, se construyó colectivamente como una gran cuadrilla de trabajo de obras en una escala 1/1.</p>	2007	<ul style="list-style-type: none"> - GUIA/CONSIGNA - FOTOS (muchas)
	<p>Esta fue una experiencia intensa de reflexión proyectual enfocada en un enclave de la costa santafesina. Un centenar de estudiantes de arquitectura repensaron la relación entre el Puerto de Santa Fe, el riacho y Alto Verde. Estas fueron las consignas de proyecto en este sector de la cuenca del río Paraná: propuestas más atentas a lo social y a lo humano, donde pudiéramos encontrarnos a ser ciudadanos, donde pudiéramos entender un poco más sobre el agua y la tierra, la razón de ser de este maridaje y las asociaciones apropiadas.</p>	2010	<ul style="list-style-type: none"> - LIBRO - GUIA / CONSIGNA - FOTOS - BLOG
	<p>Fue un Taller de exploración, reflexión y propuesta sobre cuestiones urbanísticas latentes en nuestras ciudades latinoamericanas. Luego de definir distintas Capas (Fragmentos residenciales, Flujos de movimientos, Producción y auto-sustentabilidad, Formación y Cultura, Nuevas polaridades, Espacios vacantes / espacios liberados), se deben fabricar nuevos modelos. Mezclas acotadas de ingredientes y situaciones. Una vez halladas y laboratorizadas las condiciones anteriores, estas deben ser reinsertadas. Estas nuevas mezclas de condiciones, escenarios, técnicas e inteligencias deben volver a ser probados en una realidad temporal, como lo es la simulación gráfica y documental.</p>	2011	<ul style="list-style-type: none"> - FOTOS - GUIA - TRABAJOS
	<p>Con el objetivo de repensar las nociones desde las cuales actuamos en el diseño, se propuso pensar en una arquitectura que articule el espacio físico con el espacio social. Creando de esa manera un lugar de diálogo, donde lo construido se entrelaza con lo habitado. Fue realizado en el distrito costero "la Vuelta del Paraguay" y participaron 40 estudiantes de arquitectura de la Universidad Nac. de Asunción Paraguay junto con 100 arquitectos y estudiantes de las universidades locales. Esta iniciativa representó un espacio de experimentación proyectual, una indagación colectiva acerca de los paisajes de borde, de la tierra y el agua, como materia prima de esta búsqueda.</p>	2015	<ul style="list-style-type: none"> - OBSERVACION (cuaderno del investigador) - FOTOS
	<p>Este fue un taller de Ideas Interuniversitario, con participación de estudiantes y docentes de UNL, UTN-SF y UCSF. El debate sobre los Pilares y la Laguna se transformó en una oportunidad para abordar la complejidad del imaginario colectivo y de las cuestiones presentes y futuras de la relación entre Santa Fe y el río. Se apuntó a organizar un debate a fin de que se pueda establecer una idea consensuada del tipo de puente y el tipo de costa que se espera para este lugar de la Ciudad, dando contención y difusión a las diversas ideas y proyectos sobre la reutilización de los pilares.</p>	2018	<ul style="list-style-type: none"> - GUIA/CONSIGNA - OBSERVACION - FOTOS (taller/entregas) - AFICHE - NOTA UCSF / WEB MUNICIPALIDAD
	<p>Esta es una propuesta de intercambio académico virtual y presencial. Está conformado por docentes y estudiantes de las facultades miembro de Arquisur. Cada grupo debe hacer un trabajo proyectual en una ciudad ajena con la información proporcionada por la escuela local. A través de una serie de pasos preestablecidos, los alumnos de las distintas escuelas comienzan a interactuar al colgar sus propuestas para que los locales las critiquen y a su vez asesorar las intervenciones de otros grupos en la ciudad propia. Todo a la vista de la totalidad del Taller quien puede también participar colaborativamente.</p>	2018	<ul style="list-style-type: none"> - GUIA/CONSIGNA - OBSERVACION - FOTOS (taller/entregas/Rosario) - ENTREGAS SANTA FE - AFICHE - REGISTROS BLOG - ENCUESTAS ALUMNOS (inicial / final)

DESARROLLO

A los efectos de facilitar la organización y lectura de la investigación, se desarrollan a continuación, sintéticamente los contenidos que se organizan tres bloques.

El primer bloque se concentra en contextualizar el objeto de estudio. Comprende los tres primeros capítulos: Lo contextual, Lo didáctico y Lo disciplinar. En el primer capítulo, se estudia la realidad de universidad hoy, la población estudiantil, los desafíos que enfrenta en el siglo XXI y la necesaria recuperación del sentido educativo de las prácticas como eje para el diseño de las propuestas de enseñanza. El segundo capítulo reflexiona acerca de la pregunta de investigación y propone una estructura para el estudio didáctico de las prácticas presentadas en este trabajo, estableciendo las categorías para el análisis. El tercer capítulo aborda lo disciplinar, definiendo al proceso proyectual como el objeto de conocimiento de las experiencias presentadas.

En el segundo bloque se abordan las categorías de análisis que se conforman como elementos de la construcción metodológica de los TIEP. En cada uno de estos capítulos se referencia al trabajo de campo realizado descubriendo los aspectos simbólicos más destacables, comprobando su validez y confrontando con el análisis teórico de los temas establecidos. Estos son: Lo volitivo, El taller, Lo intensivo y Lo exploratorio.

Al último bloque lo constituyen las Configuraciones didácticas y las Conclusiones. Las configuraciones didácticas, reconocidas como las actitudes que despliega el o la docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Posiblemente las configuraciones detectadas no se agoten en el listado presentado, sino que dependiendo de la mirada del investigador, y del tamiz ideológico que atraviesen, seguramente aparecerán otras. Por último, se elaboran algunas conclusiones: las configuraciones develadas en los TIEP en la FADU-UNL entre 2007 y 2018 constituyen buenas configuraciones de enseñanza. Esto se observa desde el punto de vista epistemológico y ético, en el sentido que vinculan lo teórico con lo empírico y sientan posición respecto de la realidad contextual de cada práctica.

Finalmente se deja abierta la reflexión acerca de estas experiencias, ya que se considera que siempre aparece algo nuevo digno de mencionar que no ha sido dicho antes. Es la intención de este trabajo ser de utilidad para aquellos docentes preocupados por el mejoramiento de la enseñanza del proyecto y así colaborar en el debate de una nueva agenda de las disciplinas proyectuales.



Figura 6 - Los Pilares y la Laguna (2018)

02 | LO CONTEXTUAL



CONTEXTO UNIVERSITARIO DOCENTE

La Educación Superior se encuentra en el centro de debates pedagógicos, didácticos y políticos, enfrentando numerosos desafíos, entre ellos, formar profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social (UNESCO, 1998). Dicha misión, no es posible de cumplir en un contexto de enseñanza tradicional basado exclusivamente en la transmisión de conocimientos.

En tal sentido, la docencia universitaria se enfrenta a situaciones que son siempre singulares. Estas circunstancias requieren un perfil de docente comprometido con su propia formación, que observe, en primera persona, las propias prácticas educativas equilibrando el uso de estrategias concretas con el análisis sobre la naturaleza de las acciones y decisiones de enseñanza.

En el marco de los entornos complejos que condicionan la labor docente, la reflexión se configura como reconstrucción crítica de la experiencia individual y colectiva. Un profesional reflexivo es aquel que mantiene un vínculo analítico con su trabajo, que posee la capacidad de indagar sobre la acción, lo que le permite entrar en un proceso de aprendizaje continuo como una característica determinante de la práctica profesional (Schön, 1992). En este sentido, la reflexión unida directamente a la acción que la sostiene es una de las fuentes más importantes de aprendizaje profesional. Estos procesos presumen que los contextos de la acción no siempre son estables y que los problemas prácticos que surgen a partir de esos contextos suelen ser únicos y originales.

Esto implica analizar las circunstancias en el que se inscriben las acciones de enseñanza, ya que habitualmente los elementos teóricos existentes para comprender y abordar la tríada saber - docente – alumno/a, no siendo suficientes para aprehender las situaciones que presenta la realidad áulica. Por lo cual, resulta importante contemplar las necesidades de los y las estudiantes, relacionándolas con el camino que los y las docentes deben trazar para favorecer su proceso de formación.

Finkel (2000) asegura que, organizar la indagación es la tarea principal del profesor, creando las condiciones adecuadas para que los alumnos y alumnas aprendan, no desde la concepción de la docencia como transmisión, sino a través de un proceso de comprensión. Por lo tanto, si el profesor o la profesora, mantiene un ojo puesto en la naturaleza de la población estudiantil y otro en el espíritu de la época, puede fraguar una conexión entre los intereses reales de los y las estudiantes y el problema como hilo conductor esencial para promover el aprendizaje.

Así se busca un punto de entrelazamiento entre la intensión formativa del o la docente (formación) y los propósitos de libertad de los y las estudiantes (emancipación). Para que esto se produzca, Rancière (1987) sostiene que el o la docente debe liberarse de sus prejuicios hacia los alumnos y alumnas, tanto como los alumnos y alumnas de la convicción de que necesitan las explicaciones para aprender.

LA POBLACION ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA

En este sentido, y procurando asignar centralidad a los y las estudiantes en los procesos formativos, resulta imprescindible comprender sus prácticas culturales y los modos diversos y particulares con los que se acercan al conocimiento, en los contextos en los que viven. Para ello, Cataldi y Dominighini (2015) resumen en un artículo las características más sobresalientes de la generación del milenio, que es la que ocupa hoy nuestra universidad y la que participa de la investigación de este trabajo.

Estos autores definen a los y las millennials como las personas nacidas entre los años 1980 y 2000 (otros nombres que han recibido son Generación Y, Generación Net, Nexters, o Nativos digitales). Existen varias clasificaciones para determinar los periodos generacionales, por los que estos años son aproximados. A los y las millennials se les pueden atribuir características generales, como: una niñez llena de actividades, una cultura de lo inmediato que ha marcado sus estilos vidas y de consumo. Son jóvenes que, nacidos en un contexto social con medios tecnológicos y de comunicación a su alcance, utilizan estos recursos en forma productiva y los consideran parte de la vida cotidiana. Les resulta vital estar conectados a través de los medios tecnológicos que no sólo son un mecanismo de comunicación sino también de socialización.

Por ejemplo, los y las jóvenes más típicos de esta generación en Argentina (nacidos en 2000 y que ahora tienen 20 años) nacieron en hogares en los cuales ya había una PC hogareña, que, además, utilizaba Windows como sistema operativo. A su vez, Internet fue parte de su proceso de socialización.

Baricco (2019) afirma que la revolución actual no es tecnológica sino mental. Y es una revolución necesaria e irreversible, de la cual no se sabe con precisión su origen ni su finalidad. Este autor afirma que donde las mentes viejas ven mediaciones tecnológicas, los y las millennials sólo perciben extensiones de sí mismos, articulaciones de su ser en el mundo. Las nuevas generaciones ven la linealidad como una constricción, tienen una obsesión por el movimiento y prefieren sistemáticamente la velocidad a la calidad.

Estos jóvenes poseen una gran capacidad multitarea que significa una alternativa respecto del pensamiento lineal y estructurado, con una fuerte orientación a los fines, en relación a su desarrollo personal. Poseen una marcada confianza en sí mismos, lo que hace que muchas veces sobrestimen el impacto de sus contribuciones. Buscan el camino más rápido hacia el éxito y la gratificación inmediata. Por esto, algunos son emprendedores y logran destacarse.

Ibáñez, Cuesta, Tagliabue y Zangaro (2008) analizan la relación entre estos jóvenes y la educación superior comparando, aún en su carácter de estudio de caso, con estudios europeos y norteamericanos previos. Howe y Strauss (2007) citados en Ibáñez et. al (2008) indican que los aspectos particulares que estos jóvenes evidencian, son producto de las influencias del posmodernismo, que impacta de manera decisiva en sus estilos de vida y aprendizaje. Una de las críticas principales que la posmodernidad ha planteado a la modernidad tiene por objeto el concepto de verdad: mientras que para la tradición moderna la verdad es un objeto a alcanzarse por medio de la aplicación de métodos científicos aceptados, para la concepción posmoderna lo que prima es la interpretación y la posibilidad de poner en práctica diversos juegos del lenguaje, cada cual con sus propias reglas. Dentro de esta diversidad de juegos no hay uno que resulte más válido que otro. Desde el posmodernismo, el concepto moderno de verdad es autoritario. Los y las jóvenes del milenio se han formado en este contexto socio-histórico de crítica a los métodos y valores gnoseológicos de la modernidad por lo cual tienden a valorar las opiniones y preferencias personales por sobre la verdad o la razón o la ciencia.

En líneas generales esta investigación menciona algunas características de los y las jóvenes de esta generación, por ejemplo, que poseen una fuerte cultura cliente-servicio. En consonancia con ella, consideran que la educación es una mercancía para ser adquirida y consumida. Por eso esperan que su acercamiento al conocimiento sea lo más rápido, entretenido y sencillo posible al tiempo que buscan maximizar la relación tiempo de estudio / resultados obtenidos. Son jóvenes que prefieren la práctica a la teoría, las tareas grupales a las individuales y la información en formato digital a los libros. Los y las millennials poseen escasa habilidad para resolver problemas, para seguir una argumentación o una demostración. Esto se debe principalmente a que muestran dificultades para tener presentes simultáneamente todos los pasajes lógicos de un desarrollo hasta llegar a la conclusión. Presentan, además, dificultades para planificar a largo plazo.

Según los investigadores norteamericanos citados, cuando ingresan a la universidad estos jóvenes experimentan una brecha entre sus expectativas y la realidad curricular y áulica.

Muchos de ellos sienten que los contenidos, y los mismos docentes y sus prácticas, no responden a sus expectativas y desde ese lugar cuestionan el sistema. De esta manera, los y las millennials ponen en entredicho desde los parámetros tradicionales de la relación docente – alumno/a, hasta las dimensiones espaciales y temporales de la situación áulica, más ligadas a organizaciones y prácticas de tipo disciplinares. El impacto del cuestionamiento es tal, que muchas universidades norteamericanas han llegado a modificar sus programas curriculares, sus servicios y cursos para adaptarse a esta nueva cohorte de estudiantes. Las universidades actualmente tienen ofertas más flexibles, carreras más cortas que permiten articulaciones diversas entre ciclos y niveles, en sus programas curriculares se incrementa el lugar otorgado a la práctica y a la experiencia directa. Para ello amplían, por ejemplo, la cantidad de laboratorios, computadoras y convenios con otras instituciones y organizaciones. En pocas palabras, estas universidades tratan de adecuar la forma y el contenido de la educación a las demandas del consumidor.

Ibáñez et al. (2008) indican que, según el relevamiento realizado en Argentina, la relación docente – alumno/a (sobre la base de la tradición y las prácticas sociales anteriores), revestía un carácter derivado en mayor medida, de la consideración de la universidad como una institución educativa de corte disciplinar. Esto implicaba que en su marco, el o la docente y el alumno o la alumna entablaban una relación asimétrica: el o la docente era considerado como una autoridad intelectual, un generador de, y un dador de conocimientos. En la actualidad los y las jóvenes ven a sus docentes como medios de transmisión de conocimiento. Esto es: entre ellos como estudiantes y el conocimiento, se encuentra el o la docente, que simplemente transmite los conocimientos que ellos, como alumnos y alumnas, podrían haber producido y adquirido si hubieran querido. De esta manera, se dispone un escenario de interacción diferente: los y las docentes pasan a ser considerados pares intelectuales, a partir de lo cual pretenden establecer una relación más simétrica.

Baricco (2019) afirma que los nativos digitales no están construyendo una “teoría sobre el mundo” sino instaurando una “práctica del mundo”, y agrega acerca de ellos: “son rapidísimos en el movimiento intelectual y raras veces son capaces de comprender cosas que están quietas: no las ven” (p. 226). Estos jóvenes habitantes de la universidad son huéspedes de paso, en su mayoría nacidos y criados en un medio sin fricción, cuya esencia es el movimiento constante sin intermediarios y un modo de andar en el mundo desde que están en él.

PROPUESTAS INNOVADORAS

Retomando la reflexión acerca del quehacer docente, el contexto anteriormente descrito cuestiona ciertas formas de enseñanza tradicionales y establece el desafío de buscar otras más atractivas en relación a las características propias de los y las estudiantes.

Asistimos a una nueva cultura de aprendizaje. De hecho, según Civarolo, Buzzo y Pérez Andrada (2018), el aula de la modernidad está desapareciendo. Sin embargo, aún existen prácticas de enseñanza que reproducen viejos formatos en instituciones educativas con currículos fijos y descontextualizados.

Como lo indica Litwin (1996), es indispensable estructurar una nueva agenda didáctica en este nuevo escenario habitado por estudiantes que disfrutan siendo protagonistas activos en lo que hacen, y que manifiestan nuevas maneras de pensar y actuar.

Para ello, no basta con el uso de tecnologías digitales, sino que se requiere de un cambio en diferentes órdenes, lo que representa un nuevo rol del docente universitario que debe entender cuáles son los procesos que cada acto de enseñanza provoca en sus estudiantes a fin de poder ajustar cada práctica. Son necesarias propuestas flexibles que reemplacen los programas rígidos y que permitan a los y las docentes advertir y considerar lo que sucede dentro del espacio de enseñanza y que muchas veces pasa inadvertido y se pierde.

En la nueva agenda de la didáctica, el propósito de la enseñanza ya no es la eficiencia en el logro de objetivos, sino el desarrollo de las habilidades del pensamiento y la comprensión. Tal como lo establece Maíllo (2001): “Educar ya no es conducir, llevar, sino formar, desarrollar. Enseñar ya no es mostrar, sino estimular, promover, provocar, seducir. Aprender ya no es adquirir información, sino construir objetos de conocimiento con herramientas del propio pensamiento” (p. 65). Esto sugiere aprendizajes significativos, en la medida que la comprensión guía el sentido del trabajo docente, entendiendo a esta última como la capacidad de usar el propio conocimiento de maneras diversas y novedosas.

Las propuestas innovadoras se inspiran en el cambio de las estrategias de enseñanza. Se trata de crear espacios de mayor apertura y creatividad para romper con las rutinas, de entusiasmo para brindar respuestas que comprometan a estudiantes y docentes por igual, desafiando los procesos cognitivos y en la búsqueda por generar un ambiente más generoso con la inteligencia y la autonomía de unos y de otros. En definitiva, como lo narra Bain (2004), los mejores profesores son aquéllos capaces de generar una influencia duradera en la manera en que los alumnos y alumnas piensan, actúan y sienten.

LOS TALLERES INTENSIVOS DE EXPLORACION PROYECTUAL - FADU/UNL

Desde su creación en 1985, la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral se ha caracterizado por una potente inserción en el medio, con proyección a escala regional e internacional. Con este objetivo, desde la universidad y desde las secretarías de la FADU, se ha buscado proyectar un escenario de vinculación y colaboración académica a escala de las grandes unidades de integración local y global que modelan la realidad contemporánea. Esto se realiza a través de, por ejemplo, instancias de formación mediante cursos, charlas y conferencias de personalidades externas a la institución, con la participación en forma permanente de asociaciones, redes y programas de intercambio.

Esa intención de vinculación de lo local con otras miradas regionales o internacionales se encuentra en el origen de talleres experimentales (también exploratorios) de trabajo intensivo proyectual. Desde las primeras experiencias, estos se han visto respaldados por la participación de expertos académicos, o profesionales especialistas, en las temáticas a abordar (nacionales y extranjeros), que además de participar en la práctica del taller, brindan sus conocimientos en forma de conferencias abiertas a la comunidad académica. Esta intervención se constituye en un valioso aporte para la formación individual, ofreciendo a docentes, alumnos y alumnas aprendizajes proyectuales innovadores.

Por otro lado, resulta oportuno de mencionar que el origen de los talleres experimentales, data del 2001, cuando un grupo de arquitectos, muchos de ellos docentes de la institución (Eduardo Castellitti, Julio Cavallo, Alfredo Jurado, Carlos Di Nápoli, Javier Mendiondo, entre otros) se unieron con otros profesionales de la región en un grupo de pensamiento y acción denominado grupoarquitectura. El mismo buscaba ahondar en el carácter indagador y propositivo que caracteriza a la arquitectura, reivindicando estos valores que se habían soslayado en tiempos de recesión económica y creativa. Las acciones llevadas a cabo por este grupo incluyeron, entre otras, exposiciones de trabajos profesionales y obras de referencia, concursos de ideas para estudiantes y conferencias de arquitectos con reconocida presencia en el panorama latinoamericano (por ejemplo, Javier Corvalan de Asunción; Rafael Iglesia, Gerardo Caballero y Marcelo Villafañe de Rosario; Horacio Baliero, Pablo Beitía y Claudio Vekstein de Buenos Aires).

Años más tarde también se agrega a esta lista el arquitecto Felipe Uribe de Colombia, a partir del cual se establece un vínculo de la FADU (impulsado por la Arq. Griselda Bertoni y el entonces decano Miguel Irigoyen) con profesionales de Medellín que trabajaron en la recuperación urbanística, cívica y social de esta ciudad latinoamericana.

Algunos de los docentes de FADU antes mencionados, interesados en acercar a los alumnos y alumnas experiencias proyectuales potentes, brindaron a las autoridades de la institución estos y otros vínculos profesionales y personales con docentes y arquitectos de talla internacional, de manera de aproximar a los y las estudiantes al conocimiento de innovadoras formas de proyectar.

A partir de allí, se propusieron talleres exploratorios como una posibilidad de aprendizaje alternativa, distinta a la curricular y similar a lo que ocurre con los concursos de estudiantes, los cursos extra curriculares, o la participación en concursos de arquitectura con profesionales, donde la inquietud por aprender es suficiente para transitar estas experiencias.

En coincidencia con estos hechos, en el año 2001, la FADU implementa un nuevo plan de estudio. El mismo, entre otras cosas, le permite al estudiante la elección en su formación de determinados temas en función de sus propios intereses:

La flexibilidad curricular se manifiesta tanto en la estructura, organizada como una trama de ciclos y áreas en dos direcciones, como por la incorporación de desarrollos optativos y electivos que orienten las propias voluntades de especialización y de inserción en otros campos de conocimiento. De tal forma las posibilidades del alumno de establecer diversos diseños curriculares y distintas alternativas de desarrollo se constituyen en un objetivo central de plan. (Plan de Estudios Carrera Arquitectura y Urbanismo – FADU/UNL, 2001)

En algún punto, los tres factores mencionados (el escenario de vinculación regional promovido desde la UNL, la inquietud de algunos docentes por ahondar en prácticas innovadoras y la implementación del nuevo plan de estudio), coinciden en el lapso de un par de años (2001-2003) y tienen eco en las autoridades de la FADU que proporcionan recursos para que estos talleres pudieran iniciarse. Los primeros de ellos fueron el Taller para alumnos/as: “Modos de Vida”, dirigida por el Arq. Horacio Baliero en 2002 y el Seminario-taller “Cuando el problema es la solución: la arquitectura en el cruce de mundos y los mundos posibles” dictado por el Arq. Rafael Iglesia en 2003.

En todos estos años, del 2002 a la fecha, la relación de estos talleres con la FADU ha sido variable, en algunos la institución brindó su apoyo, por ejemplo, ofreciendo el espacio físico y la difusión, en otros casos los talleres han formado parte de trabajos de investigación o de programas de cooperación, y con el tiempo algunos de ellos se convirtieron en asignaturas optativas, tal es el caso de “Forma, Materialidad y Proyecto” o el “Taller Virtual en Red Arquitectur”, donde los alumnos y alumnas pueden obtener créditos académicos por su participación.

A priori algunas características señalan los posibles ejes de indagación de este tipo de taller (denominados también workshop, laboratorio o clínica): son de participación libre y voluntaria (de docentes y estudiantes) y, a excepción de los que son asignaturas optativas, no pertenecen a la curricula formal (plan de estudios) pero tienen aprobación institucional y se configuran como espacios alternativos donde se explora, se ensaya y se proyecta. Por su carácter intensivo, los ejercicios prácticos se resuelven en un lapso no mayor a una semana.

Otra característica de valor es que estos talleres buscan contribuir a la formación integral del estudiante desde la experiencia de conocimiento y creación, a través de la búsqueda personal y comprometida de los participantes. Con base en la innovación pedagógica y el sentido didáctico y expresivo, ponen tanto interés en la calidad de los procesos personales y vivenciales de los participantes como en los productos alcanzados.

En los últimos años, en la FADU esta modalidad se ha incrementado, tanto en cantidad de talleres ejecutados, como en la diversificación de los ámbitos de indagación. Las temáticas abordadas pueden ir desde el diseño conceptual hasta el urbanismo, desde trabajar en la construcción de un objeto en escala real hasta avanzar en el trabajo colaborativo a distancia con otros participantes a través de los medios digitales y las redes.

Para esta investigación, y a modo de ejemplo, se toma como unidad de estudio Talleres extracurriculares de trabajo intensivo proyectual dictados en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral entre 2007 y 2018, para lo cual se seleccionan las experiencias que se enumeran a continuación:

1. Taller 1:1. Técnica y fenomenológica en el paisaje (2007).
2. Workshop Arquitectura entre tierra y agua (2010).
3. Taller de Proyecto Ciudades Transversales (2011).
4. Colectivos PY. Vanguardias al borde (2015).
5. Pilares de la laguna (2018).
6. Taller Virtual en Red Arquisur 2018 (2018).

A los efectos del presente trabajo, estas experiencias se constituyen como estudio de casos, y son abordadas con una mirada etnográfica, con el objetivo de construir teoría. La selección de estos, forma parte de cierta estrategia que busca interpelar cada uno de los objetos de investigación dentro de su contexto particular.

REALIDAD UNIVERSITARIA Y REFLEXIBILIDAD DOCENTE

Retomando la reflexión acerca del contexto de la formación universitaria, sin dudas en la actualidad se transita una revolución tecnológica que remueve la forma de ser y estar en el mundo. En este sentido, las profundas transformaciones en las relaciones con la información y el conocimiento, plantean continua y cotidianamente el desafío de repensar el papel de las instituciones universitarias.

En la actualidad, la enseñanza de nivel superior es una realidad compleja que combina: estudiantes altamente tecnologizados (nativos digitales), instituciones y disciplinas pensadas tradicionalmente, y docentes (inmigrantes digitales) transitando entre lo analógico y lo digital (no sólo desde lo técnico, sino también desde lo mental).

En este marco, la docencia universitaria, a partir de su labor, ha de reflexionar acerca de la actualización de los contenidos disciplinares, los medios y las metas de conocimiento que sirvan a los y las estudiantes y a la sociedad para los que se los prepara. Para lo cual habrá que entrecruzar lecciones del pasado con instrumentos del presente, sólo así se podrán diseñar respuestas que hoy no existen.

Baricco (2019), plantea una realidad que conduce a pensar acerca de los modos de ver la didáctica y las prácticas de enseñanza:

Si os preguntáis cómo hemos pasado de una civilización tan elegante a una capaz de inventar Spotify (cambio de disco con un clic), ahora por lo menos tenemos una gran parte de la respuesta: porque hemos elegido el camino del Game. Lo digo de forma brutal: por motivos históricos, y digámoslo así, darwinianos, a partir de un determinado momento (del iPhone en adelante, si tengo que arriesgar una fecha), nada ha tenido ya posibilidades serias de supervivencia si no llevaba en su ADN el patrimonio genético del videojuego. Puedo incluso arriesgarme a plasmar, para uso de todo el mundo, los rasgos genéticos de esa especie destinada a sobrevivir:

- un diseño agradable capaz de generar satisfacciones sensoriales;
- una estructura que remite al esquema elemental problema/solución repetido varias veces;
- poco tiempo entre cualquier problema y su solución;
- aumento progresivo de las dificultades de juego;
- inexistencia e ineficacia de la inmovilidad;

- aprendizaje dado por el juego y no por el estudio de abstractas instrucciones de uso;
- disfrute inmediato, sin preámbulos;
- tranquilizante exhibición de una puntuación después de determinados pasos.

Bueno, no se me ocurre nada más: pero tengo una noticia importante para todos vosotros: aparte de raras excepciones, si estáis haciendo algo que no tiene, por lo menos, la mitad de estas características, es que estáis haciendo algo que está muerto desde hace tiempo.

Estáis autorizados a ponerlos nerviosos. (p. 154)

Profundizando en esta reflexión, es oportuno citar a Necuzzi (2019) quien manifiesta la necesidad de utilizar las tecnologías por la pertinencia y potencia para desarrollar el contenido y no por el enamoramiento que generan. Es prioritario recuperar la epistemología del conocimiento para pensar las propuestas evitando actividades forzadas que conduzcan a una didáctica disparatada.

Las perspectivas que aportan los actuales desarrollos de la didáctica recuperan el sentido educativo de las prácticas como eje para el diseño de las propuestas de enseñanza. Estas prácticas buscan generar integraciones conceptuales genuinas, relacionando conceptos valiosos que entretejan datos e interpretaciones, incorporando los relatos que superen la mera presentación deductiva de los contenidos.

Es esta didáctica, profundamente humana, actualizada en las preocupaciones del siglo XXI (siglo tecnológico, en guerra, con conciencia ecológica y diversidad cultural, étnica y sexual, donde conviven el moderno capitalismo financiero y bolsones de esclavitud, tensionado y convulsionado) la que hoy nos compele a dar la mejor clase que podamos dar, la socialmente más comprometida, epistemológicamente rigurosa y cognitivamente arriesgada que podamos imaginar. (Necuzzi, 2019, p. 34)

Para ello, es fundamental la impronta personal del o la docente, que al plantearse finalidades en torno al sujeto a formar y el contenido a enseñar, selecciona las mejores estrategias y diseña las mejores propuestas para alcanzar los objetivos educativos.

03 | LO DIDACTICO



DIDACTICA

Considerando a la enseñanza como la actividad de transmisión de los saberes que ocurre entre distintos sujetos, la didáctica se constituye como el cuerpo teórico que estudia las prácticas de la misma, buscando describirlas, explicarlas y fundamentarlas, a la vez que enunciar las normas para la mejor resolución de los problemas que se presentan en el transcurso de la actividad (Camilioni, 2007).

En todos los niveles educativos, el o la docente, como sujeto del discurso didáctico, debe ser capaz de desarrollar una reflexión crítica contextualizada acerca de sus prácticas, como así también de comprender las normas didácticas, para poder construir una respuesta propia, fundamentada y adecuada a situaciones particulares.

Entre los y las docentes universitarios hay quienes no valoran la importancia que la didáctica requiere. Es entonces que el compromiso metodológico a veces es reemplazado por el empleo de la didáctica de sentido común, la cual incluye ideas tales como que enseñar en la universidad no supone obstáculos internos para el docente y que las decisiones que hay que adoptar cuando se enseña no son materia de dificultad. Asociada con esta idea, está la noción de un tipo ideal de alumno/a que puede registrar, procesar y aprender todo, un sujeto que es dependiente cuando lo quiere el o la docente, e independiente cuando debe demostrar que es capaz de pensar o actuar con autonomía. Asimismo, rige la idea de que el profesor/a es un modelo, un ejemplo a seguir.

El problema de este tipo de didáctica radica en que es conformista y dogmática. Esto trae como consecuencia la falta de compromiso metodológico y la negación del carácter problemático de la enseñanza. Por ende, es incuestionable y carece de posibilidades de cambio, de corrección y de revisión de sus supuestos y de sus conclusiones en virtud de nuevos hallazgos.

Por el contrario, si se quiere lograr una buena enseñanza, la didáctica del nivel superior requiere no sólo del estudio de las creencias de los y las docentes, sino también de la propuesta del trabajo a realizar para lograr un pensamiento científico, o sea crítico.

La didáctica es producto de esfuerzos analíticos de teorización de las acciones y situaciones de enseñanza y sus relaciones con el aprendizaje de alumnos, alumnas y docentes, sustentándose sobre la investigación empírica. Es, también, descriptiva, explicativa, verificable y factible. Todas estas características definen su carácter científico y, como lo afirma Camilioni (2007), además, tiene carácter proyectual.

LA RELACION CONTENIDO-METODO

Toda propuesta de intervención a los fines de la enseñanza requiere desde el punto de vista didáctico resolver una cuestión nuclear: la particular relación forma - contenido. La manera en que el contenido se enseña y se aprende es tan importante como el contenido mismo.

Son dos lógicas las que aparecen en diálogo y que influyen en la forma de conocimiento: la del contenido (los presupuestos epistemológicos) y la de la interacción (la relación docente-alumno/a). Como lo dice Díaz Barriga (1997):

No hay alternativa metodológica que al omitir el tratamiento de la especificidad del contenido que se va a enseñar, resulte eficaz para promover el aprendizaje. Así, basándose en el contenido (y en su posición cuestionadora ante éste), el docente puede superar las propuestas de corte instrumental. (p.139)

Por lo tanto, el método es una construcción que comprende dos elementos: el sujeto contemporáneo y la construcción de los campos disciplinares en el marco del currículum. Al mismo tiempo que se construye casuísticamente en relación con el contexto.

En este sentido, Gimeno Sacristán (1992) destaca que la enseñanza no puede concebirse como una mera aplicación de normas, técnicas y recetas preestablecidas. No pueden generarse tampoco algoritmos de actuación, sino hipótesis de trabajo a experimentar. La actuación del o la docente es, así concebida, un acto de creación, apoyado en el conocimiento y las experiencias pasadas, pero proyectada más allá de sus límites. Con relación al diseño, es necesario representarse la complejidad de elementos que intervienen en las situaciones de la práctica educativa que no admiten simplificaciones. El cómo hacerlo en concreto depende del contenido al que se aplique y del contexto en el que se opere.

LA NOCION DE CONTRUCCION METODOLOGICA

Este trabajo de investigación toma como base el concepto de construcción metodológica que Edelstein (1996) desarrolla, para poder pensar los modos en que se diseñan las estrategias de enseñanza. Esta autora, entiende que es necesario alejarse de posturas en las que subyacen supuestos de homogeneidad en relación al método de enseñanza o de los sujetos de aprendizaje. Esta posición implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta, en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un

acto singularmente creativo. Este último articula la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos, y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan.

En este sentido, en el aprendizaje convergen dos dimensiones principales: la lógica particular del conocimiento a ser estudiado, es decir el modo en que fue construido como objeto de conocimiento, los problemas disciplinares que acarrea, entre otros aspectos (que se analiza en el capítulo 3), y las características vinculadas a los sujetos de aprendizaje, en la cual la mirada está puesta en sus características particulares y sus modos de vincularse con el conocimiento, sus expectativas, ideas previas, y el contexto en que se desarrolla la práctica (analizado en el capítulo 1). En este marco, el o la docente toma un posicionamiento axiológico que se traduce en los fines educativos, presentados a través de las intencionalidades, siendo todas las construcciones metodológicas estratégicas y situacionales.

El método, está determinado por el contenido de la realidad indagada, e implica una posición en relación con la ciencia, la cultura y la sociedad por parte del o la docente. La consideración de la problemática del sujeto que aprende, y del contenido determinan modelos múltiples (imposibilitan la definición de un modelo único), y se convierten en componentes operacionales del método, por lo que solo pueden identificarse en el contexto de su desenvolvimiento, derivando en un estilo de intervención.

En los TIEP, el aprendizaje de contenidos no está desligado, entonces, de los trayectos de formación de los y las estudiantes. Es importante esta cuestión para poder penetrar de una forma contextualizada en los modos particulares de construcción del conocimiento de los sujetos y, con esto, poder develar cuál es el mejor modo de abordar un contenido.



Figura 7. Construcción metodológica. Elaboración propia.

CONSTRUCCION DIDACTICA, CONSTRUCCION METODOLOGICA Y CONFIGURACIONES DIDACTICAS

Nociones como construcción didáctica, construcción metodológica y configuraciones didácticas, delimitan el campo de acción de ese docente actor y creador de su propia experiencia educativa, superando la mera reproducción del curriculum establecido.

El concepto de construcción didáctica se define mediante las particularidades de la construcción metodológica y la configuración didáctica. Se constituye, además, con un sentido superador de “la idea de la enseñanza como una mera reducción de escala del curriculum, para concebirla, en cambio, como proceso complejo de gestación de propuestas de intervención” (Edelstein, 2011, p. 177).



Figura 8. Construcción didáctica. Elaboración propia.

Las configuraciones didácticas se constituyen en una manera particular que despliega el o la docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento (Litwin, 1997). Se reconocen particularmente a escala de la clase e implican, en el o la docente, el particular recorte de los contenidos del campo disciplinar, los supuestos que maneja sobre el aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, el vínculo entre teoría y práctica, la negociación de significados, la inclusión de saberes previos y la relación con la práctica profesional, entre otras.

La forma en la que él o la docente despliega y organiza la enseñanza, implica distintas dimensiones que dan cuenta de la experticia de estos. También existen configuraciones no didácticas, que involucran solo la exposición de ideas o temas sin tomar en cuenta los procesos cognitivos que lleva adelante el alumno o alumna. Y en el medio aparecen configuraciones deficientes con patrones de mala comprensión, justificaciones contradictorias que generan una comprensión superficial de los contenidos.

La construcción metodológica no puede ser una modelización, porque no deja afuera al sujeto, vinculando contenidos y métodos en torno a la práctica docente. Tampoco hay un modelo único de configuración didáctica, sino que es una construcción acorde a los sujetos implicados, a cada disciplina y a cada contexto, y que se redefine a cada momento de la clase.

En diferentes niveles de concreción, las construcciones metodológicas y las configuraciones didácticas, establecen las particularidades de una construcción didáctica superadora de la mera reproducción curricular, esta última pone en contexto los contenidos curriculares y se expresa en macrodecisiones de distinto tipo. Ambas vinculan elementos de tipo subjetivo en relación a docentes y estudiantes como sujetos educativos, enriqueciendo y particularizando la transmisión de los contenidos establecidos.

CONTENIDO, MÉTODO Y CONFIGURACIONES DIDACTICAS EN LOS TIEP

En el ámbito de la enseñanza de las disciplinas proyectuales, Romano (2015) realiza una adaptación del triángulo clásico de la didáctica, poniendo de manifiesto que la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos dialécticamente articulados, aunque claramente diferenciados. Se trata de dos procesos asimétricos cuya relación se establece por el saber a transmitir. Este saber demanda formas propias de enseñanza.

Saber, alumno/a, y docente, son los tres vértices de un triángulo, cuyos lados establecen los vínculos entre las partes integrantes de un sistema didáctico, que organiza sólidamente su estructura. En el centro del gráfico se encuentra el sistema didáctico que integra todos los aspectos donde se elaboran las situaciones para la práctica, con el objetivo de favorecer el aprendizaje, mejorar la enseñanza y brindar una mejor formación.

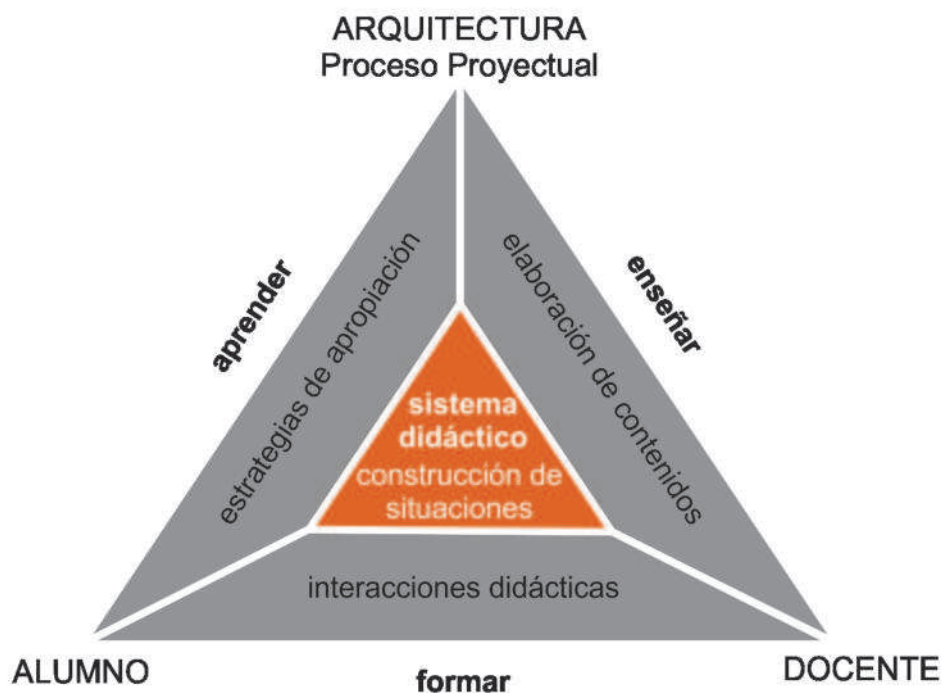


Figura 9. Transferencia del triángulo didáctico clásico. Fuente: Mazzeo, C. y Romano (2007).

Al hablar de disciplinas proyectuales, en el vértice superior, Romano (2015) se refiere a dos campos de conocimiento: el saber acerca del diseño en cada una de sus especialidades (arquitectura, diseño gráfico, industrial, etc.) y el saber acerca del proceso generador de los objetos disciplinares propiamente dicho: el proceso proyectual, que es común a todas ellas (estos temas se desarrollan en el capítulo 3).

- Las disciplinas: cada una es lo suficientemente compleja para abordarla en su totalidad, de allí la necesidad de analizar sus partes constitutivas, estudiar su organización y sus relaciones sin perder de vista su carácter de unidad. Para ello, la enseñanza tendrá que efectuar las reconstrucciones didácticamente pertinentes para ponerlas al alcance de los alumnos y alumnas. Iluminar alternativamente algún aspecto de la disciplina para hacerlo accesible, manteniendo otros en un segundo nivel de lectura, con una presencia latente, para volver sobre ellos en el momento adecuado.

- El proceso proyectual: se construye en el marco del propio hacer con una particularidad epistemológica, que deviene en objeto de conocimiento disciplinar, que puede ser enseñado y puede generar en el alumno/a mecanismos de apropiación adquiridos a través de la propia práctica. Es un proceso racional y comunicable, lo cual permite intervenir sobre él didácticamente, aun cuando atravesase momentos de hermeticidad, propios del proceso creativo.

Sin embargo, y complejizando este punto de vista, Ben Altabef (2019) afirma que:

La enseñanza del proyecto de arquitectura, presenta una influencia directa de factores culturales, institucionales y sociales que exceden lo estrictamente disciplinar. Esto muestra la necesidad que la enseñanza del proyecto sea tratado desde distintos campos de estudio: el pedagógico y el arquitectónico. La reflexión sobre la integración de los aspectos teóricos-prácticos propicia la construcción del tercer campo que es el de la didáctica proyectual. (p. 114)

Habitualmente la arquitectura y el proceso proyectual se enseñan en el taller curricular de proyecto arquitectónico pertenecientes al plan de estudios de la carrera de arquitectura.

Este ámbito, en términos generales, reproduce las formas de operar del campo profesional, trasladándolas a la enseñanza. Por lo cual muchas de las prácticas se ven definidas por el perfil de un docente profesionalista que introduce al taller sus propias formas de pensar y hacer arquitectura. Esta actitud produce una modelización, dificultando al alumno o alumna la posibilidad de encontrar por sí mismo su forma de desarrollo. Como consecuencia de ello, el método utilizado en el taller tradicional se limita al desarrollo de ejercicios proyectuales como simulación de encargos y trabajos profesionales.

Por el contrario, la propuesta alternativa de los TIEP presenta una experiencia colaborativa entre docentes, alumnos y alumnas que articula el corpus teórico con la praxis proyectual, en un marco de compromiso con lo contextual. El aprendizaje en este ámbito respeta las cualidades de todos los participantes que intervienen en el proceso, en una construcción interactiva del conocimiento contraria a la mera reproducción del mismo. El o la docente, en este caso, conjuga el saber hacer profesional, la formación teórica disciplinar y la reflexión sobre las propias prácticas, como cuestiones insoslayables en la enseñanza del proyecto (Ben Altabef, 2019).

Respecto de la construcción metodológica, se desarrollan distintas estrategias proyectuales que vinculan alumno/a y objeto de conocimiento. Entonces sujetos y contenido imposibilitan la definición de un modelo único y se convierten en componentes operacionales del método, por lo que solo pueden identificarse en el contexto particular de su desenvolvimiento. En este marco, los y las docentes eligen algunos modos operativos que consideran pertinentes (por ejemplo, grupales, volitivos, experimentales, intensivos) para favorecer la construcción del conocimiento, en este caso, el proyecto. Finalmente, las acciones docentes se plasman en configuraciones didácticas, como construcciones elaboradas en la que se puede reconocer los modos particulares de abordaje de los temas del campo disciplinar.



Figura 10. Construcción didáctica en los TIEP. Elaboración propia.

Con esta base, se manifiesta un recorrido vertical que va desde el objeto de conocimiento y lo disciplinar, atravesando los TIEP como sistema didáctico, y definiendo categorías fundantes de su construcción metodológica, para arribar al análisis de las interacciones y configuraciones didácticas particulares que se dan en estos talleres.

Retomando el interrogante principal de esta investigación *¿Cómo se configura la enseñanza del proyecto de arquitectura en talleres exploratorios de trabajo intensivo proyectual en la FADU/UNL entre 2007 y 2018?*, se toma como categoría principal el término “configuración” al compartir con Litwin (1998) que esta idea remite a un conjunto inacabado, abierto y en construcción.

En el esquema planteado, hay configuraciones que se relacionan con lo disciplinar:

- el proceso proyectual

Otras se relacionan con la propuesta didáctica como construcción metodológica:

- lo volitivo
- el taller
- lo intensivo
- lo experimental

Finalmente están las configuraciones que se refieren a las acciones formativas y que son indicativos de las formas de prácticas que un docente genera según los contextos en los que desarrolla su labor profesional:

- configuraciones didácticas

Todas estas configuraciones, devenidas en categorías para esta investigación, interactúan unas con otras y juntas hacen que los TIEP sean una experiencia poderosa (Maggio, 2012) de aprendizaje. Este diseño presentado es el que organiza el desarrollo de los capítulos siguientes, analizando cada categoría en relación a la teoría y al trabajo de campo de esta investigación.

04 | LO DISCIPLINAR



CONOCIMIENTO PROYECTUAL

La epistemología del diseño, y sus implicancias en el conocimiento proyectual, es un campo de investigación científica en formación. Si bien en las últimas décadas han aparecido aportes teóricos fundamentales y grupos de investigación consolidados, aún no ha cristalizado como un campo homogéneo de teorías y de prácticas investigativas dominantes. Burgos (2010) afirma que desde una perspectiva kuhniana el diseño aún no ha desarrollado un “paradigma” propio, que dé cuenta de la complejidad de su trama transdisciplinaria y de la dinámica de sus objetos de estudio.

En este sentido, uno de los aportes actuales a este debate es el de Ynoub (2020), quien define el alcance de la epistemología como disciplina que se ocupa de la reflexión sobre las condiciones de producción y validación del conocimiento científico. A partir de ello, esta autora revisa los rasgos distintivos del conocimiento en el campo del diseño, situándolo como conocimiento proyectual, proponiendo que dichos rasgos distintivos comprometen asuntos que han sido problemáticos para la epistemología clásica: en particular porque vinculan cuestiones factuales (“lo que es”) con cuestiones valorativas (“lo que debe ser” o sobre “lo deseable”).

Conforme con la tradición positivista, de enunciados factuales no se pueden derivar enunciados modales o valorativos. Por lo cual, Ynoub propone entonces asumir el examen del diseño como una praxis, es decir, como una práctica social, para desde allí revisar sus fundamentos epistemológicos. Esta perspectiva permite superar el supuesto antagonismo entre el orden factual y valorativo, integrando el abordaje desde la complejidad de la experiencia, vital y social en que la práctica del diseño se concreta. Si los valores se fundan en una experiencia vital (del orden viviente o social) se puede aceptar que esos valores tienen objetividad.

Una vez asumido el diseño como praxis social, las disciplinas proyectuales tendrían una epistemología propia que vincularía saberes del orden factual (lo que es) con otros del orden valorativo (lo que debe ser). Luego, el proceso proyectual se establece como la esencia de estas disciplinas, y el pensamiento proyectual se presenta como aquel ejercicio cognitivo que lo posibilita.

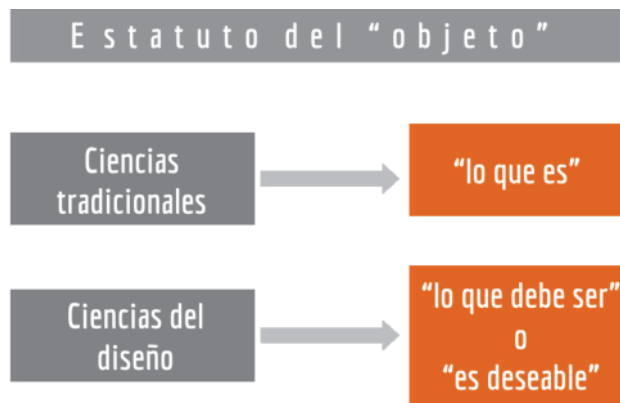


Figura 11. Estatuto del "objeto". Fuente: Ynoub, R. (2020).

PROYECTUALIDAD

Una práctica habitual de la enseñanza del diseño, es el desplazamiento del interés hacia los resultados, por encima del ejercicio del proceso proyectual. Guevara Álvarez (2013), con base en las observaciones de su investigación, afirma que existe:

Un ciclo docente erróneo, donde los objetivos no se dirigen a lo que hay que aprender sino al resultado del proyecto; los conocimientos y habilidades no son representativos del proceso proyectual, y la metodología pone su interés en los resultados parciales y finales: el edificio, y no en lo que los estudiantes están aprendiendo y tienen que dominar para lograr el proyecto. (p. 440)

En cambio, el pensamiento proyectual, se constituye como el objetivo central de la enseñanza de las disciplinas proyectuales. Bertero (2009), Mazzeo y Romano (2007) sostienen coincidentemente, que la estructura del pensamiento proyectual no es lineal sino divergente y multidimensional. Tiene la capacidad de renovarse y desarrollarse, en la búsqueda de la resolución de un problema particular, y es allí, cuando lo abierto se transforma en convergente. De esta manera, el proceso proyectual es orgánico, en cada una de sus etapas está presente la anterior en coreografías espiraladas y recursivas.

El proyecto ofrece posibilidades como anticipación, tanto para transformar la realidad como para crear nuevas realidades. Si el proyecto es la configuración final, el resultado, el pensamiento proyectual es lo que posibilita llegar a él.

En este sentido, Bortolotto (2018) desarrolla un concepto más amplio que es la noción de proyectualidad:

Entendida como la relación de todos los aspectos que definen la acción proyectual, define el objeto de enseñanza de la práctica proyectual desde una concepción integral que involucra conocimiento disciplinar, proceso proyectual, y pensamiento proyectual. Podemos pensar al pensamiento proyectual como el conocimiento disciplinar puesto en acto, con algo más. El pensamiento proyectual es una manera propia de proceder con y ordenar el conocimiento dentro de la práctica proyectual, que siempre es singular (por eso decimos: “con algo más”). (p. 94)



Figura 12. Esquema síntesis: objeto de enseñanza de la práctica proyectual.
Fuente: Bortolotto (2018)

PROCESO PROYECTUAL

En este marco, es necesario pensar los nodos conceptuales de la didáctica disciplinar en términos de una lengua común a quienes dicen y hacen la proyectualidad en su enseñanza. Lo distintivo de la enseñanza y el aprendizaje en las disciplinas proyectuales se imbrica en el proceso proyectual. Abordar esta didáctica específica implica, necesariamente, adentrarse en él en términos de la construcción individual y colectiva de la comunidad de docentes que sostienen dicho proceso.

Existen, además, diferentes lógicas del proyecto que generan procesos con distintas características. Desde las líneas más tradicionales centradas en la resolución de problemas hasta las líneas más experimentales, todas abren importantes vetas de investigación y análisis comparativos de indudable interés, no obstante, cada una de ellas es una fuente de investigación específica.

En este sentido, y puntualmente en la disciplina arquitectónica, algunos autores críticos del proyecto investigan acerca de las producciones arquitectónicas actuales para poder comprender las operatorias conceptuales, heurísticas y/o técnicas inherentes a la idea de proyecto. Los mismos esbozan categorías para poder entender las diferentes “cartografías” (Solá-Morales, 2003), “lógicas” o “modos” del proyecto (Fernández, 2007), “estrategias proyectuales” o “géneros del proyecto” (Aliata, 2013), y así analizar las complejas formas y valores que anidan en la gestación del proyecto contemporáneo.

Aun así, se puede convenir que existe, más allá de los diferentes posicionamientos, una estructura interna del proceso que puede organizar su enseñanza. Romano (2015) afirma que el campo actual del proyecto es abierto y diverso, y señala dos cuestiones distintivas, por un lado se refiere al lugar que ocupa el proyecto para las disciplinas de diseño y, por otro, al lugar del proyecto en el proceso de enseñanza en sí mismo, donde las sucesivas traducciones semióticas llevan siempre a un resultado provisional e inacabado.

El proyecto es un objeto dinámico y el proceso proyectual consiste en armonizar el proyecto, mediante las diversas traducciones, neutralizando los aspectos caóticos e incongruentes. Los modelos gráficos son el soporte de dichas traducciones y permiten explorar situaciones formales, espaciales, funcionales, constructivas, contextuales, fenomenológicas, etc.

El proyecto pasa por diferentes etapas en una estructura compleja, siendo necesaria cierta metodología orientativa que incluya la experiencia y la intuición, articuladas con un pensamiento crítico que valide las decisiones, que siempre pueden ser revisadas dentro de la propia lógica proyectual².

El proceso de externalización consiste en transformar las ideas en formas verbales, gráficas o físicas. Este requerimiento, que integra los procedimientos de cada diseñador, pasa a tener una doble importancia cuando (en la enseñanza) debe intermediar entre el alumno/a y el o la docente para el trabajo conjunto sobre el proyecto.

² Aliata (2013) entiende por lógicas proyectuales a las estrategias y procedimientos usados por los arquitectos para elaborar proyectos. Al mismo tiempo, considera que dichas estrategias no son verdades científicas incontestables y pueden identificarse como construcciones intelectuales dentro de un proceso histórico determinado.

ENSEÑAR A PROYECTAR

En síntesis, enseñar a proyectar no es literalmente enseñar arquitectura sino activar recursos y procedimientos mediante los que el alumno o alumna aprende a aprender, enfocado no solamente en la búsqueda de resultados o soluciones, sino además, al planteo de nuevas preguntas en un marco único para cada proyecto. En este proceso de aprendizaje de aproximaciones al conocimiento proyectual y a la adquisición de destrezas operativas, el o la docente debe acompañar al alumno o alumna ayudándolo a optar, sabiendo que hay múltiples opciones posibles.

En este sentido, una de las competencias a desarrollar por el o la docente es la “transposición didáctica” (Chevallard, 1991), la cual consiste en transformar la metodología de proyectar en metodología didáctica, o sea convertir el método del proceso proyectual, en método de enseñanza, efectuando las suturas necesarias para juntar los vacíos teóricos y metodológicos que existen entre la investigación proyectual, y la enseñanza del proceso proyectual.

Finalmente, el propósito de estas reflexiones en torno a la enseñanza proyectual es lo que Lewkowicz y Sztulwark (2003) sostienen: hacer un proyecto es poner en forma una idea que responde a una situación, pero que inevitablemente propone un nuevo universo de sentido, entendiendo que hacer un proyecto es transformar la realidad, no en el sentido de cómo es el mundo sino en el compromiso de cómo podrá ser.

05 | LO VOLITIVO





LO VOLUNTARIO Y LO OBLIGATORIO

Este trabajo estudia los “Espacios educativos alternativos en la universidad”, entendiendo que estos lugares de formación, son singulares en la forma de abordar el objeto de conocimiento. Alternativo también en el sentido de que se ofrece como una opción para los y las estudiantes, quienes los eligen atendiendo a los intereses de su desarrollo individual.

El marco institucional en el que se insertan es variable, en el sentido que, si bien todos estos talleres se realizan con el consentimiento de las autoridades de la FADU, la mayoría se presenta como espacios exploratorios por fuera de las asignaturas obligatorias. En algunos de los casos, también se organizan con otras instituciones (por ejemplo, Municipalidad de Santa Fe, Colegio de Arquitectos, Universidad Católica, UTN, Arquisur). En otros casos, al descubrir el interés creciente de alumnos y alumnas, y a partir de su repetición en varias ediciones, se han incorporado a la curricula como asignaturas optativas, otorgando créditos a los y las estudiantes por su esfuerzo.

Una característica común a todos ellos es la participación libre y voluntaria (de docentes y estudiantes). La acción se lleva a cabo como una elección y no como una obligación impuesta por un requisito académico. De esta manera, los alumnos y alumnas los eligen según sus intereses, habilidades o curiosidades, rompiendo la rutina académica habitual y el formato cerrado de taller o clase tradicional. Es por tanto también un momento de ejercitación y convivencia de estudiantes de diversos niveles de la carrera.

En este sentido, los espacios alternativos tensionan a los espacios tradicionales de formación proyectual. Toro (2013) sostiene que si se reemplaza la concepción tradicional de la enseñanza como transmisión de conocimiento por una construcción en cooperación, la decisión resulta un término clave. Es importante que esté presente el deseo de realmente crecer en conocimientos. La decisión implicaría por lo tanto una toma de responsabilidad por parte de los y las estudiantes, y como dice Paulo Freire (1974) la responsabilidad se torna una cuestión existencial. Retomando a Toro, resulta inspirador la invitación a los y las estudiantes a correrse del lugar “cómodo” al que se acostumbra en el pasaje escolar, alejarse del miedo a las dudas, promover la curiosidad y no reprimir jamás la pregunta.

La participación de docentes, alumnos y alumnas es considerablemente activa. Los mismos hacen explícitos los procesos de pensamiento, transparentándolos. Así se genera un ámbito de reciprocidad, estableciendo el diálogo como actividad dirigida al descubrimiento y a comprensiones nuevas, en un complejo y dinámico proceso de andamiaje (Wood,

Bruner y Ross, 1976). El o la docente ayuda a los alumnos y alumnas a profundizar en niveles cada vez mayores de comprensión, demostrándoles cómo organizar la información, estimulándolos para que formulen sus propias preguntas y enseñándoles que existen distintos tipos de interrogantes. Como indica Maggio (2012) el desafío de los y las docentes es entender el presente de los alumnos y alumnas, reconociendo que es allí donde se debe lograr que “el deseo del saber explote, la comprensión tenga lugar y el aprendizaje perdure” (Maggio, 2012, p. 57).

LO VOLITIVO EN LAS PRACTICAS

Nota: En este capítulo y los siguientes, se introduce el análisis cualitativo (en base a observaciones, entrevistas, encuestas y registros documentales), confrontando y complementando con la teoría. En el caso de los resultados de las Encuestas que se presentan a continuación (Encuesta inicial-Ei y Encuesta final-Ef), las mismas fueron realizadas al inicio y al final del Taller Virtual Arquisur 2018 (Ver Anexo 3). Las entrevistas fueron realizadas en distintos momentos (Ver Anexo 4), en tanto que las observaciones fueron tomadas durante el año 2018, en el Taller Virtual Arquisur y el Taller Los pilares y la laguna (Ver Anexo 2).

Volviendo a los talleres y su dimensión volitiva, en los casos analizados, la convocatoria a los mismos por lo general se realiza a través de las asignaturas donde pertenecen los y las docentes que los coordinan, que en general son los talleres curriculares proyectuales o las cátedras de urbanismo. Además, al tener aprobación institucional, también se difunden a partir de los canales oficiales tales como el boletín informativo y las redes sociales oficiales de la FADU.

Sin embargo, cuando se analiza cómo los participantes se enteran de la propuesta para luego inscribirse, la mayoría lo hizo a través de compañeros y docentes que realizaron otros, les cuentan sus experiencias y los invitan a participar. Así lo demuestra la Encuesta inicial (Ei) realizada:

¿CÓMO SE ENTERÓ DE ESTA PROPUESTA DE TALLER? 30 RESPUESTAS



Si se considera que los encuestados son estudiantes del último ciclo de la carrera (de 4to. a 6to. año), sorprende observar en la misma encuesta (Ei) que la mayoría nunca realizó una experiencia de este tipo durante su paso por la facultad.

¿HA PARTICIPADO DE OTROS TALLERES ALTERNATIVOS (WORKSHOPS)? 30 RESPUESTAS



Además, los motivos principales que movilizan a los alumnos y alumnas a elegir este tipo de propuestas, son la experiencia en taller, la experiencia creativa y la curiosidad (Ei):

¿Por qué eligió esta propuesta?

- 1 - experiencia en taller
- 2 - experiencia creativa
- 3 - curiosidad
- 4 - me la recomendaron
- 5 - por el equipo docente
- 6 - temario interesante

Es interesante también observar la opinión de las mismas personas encuestadas respecto de por qué, una vez que conocen la convocatoria o se sienten invitados, deciden inscribirse y realizarlos.

A2: La decisión de cursar estos talleres fue casi siempre tomada con la intención de justamente tener otra experiencia de aprendizaje sobre los procesos de diseño de un objeto arquitectónico, animados en varios casos por los mismos profesores.

A7: No existe lo “obligatorio” y no llegas al punto de que un 50% sea querer superarte y aprender y el otro 50% aprobar (como en los talleres tradicionales). En los workshops es todo 100% ganas de aprender, sumar experiencias, trabajar en equipo,

escuchar diferentes puntos de vista, tratar temáticas quizás nuevas... Elegí Taller Intensivo porque conocía a los docentes a cargo y quería hablar de arquitectura, ideas, proceso de diseño, sin la “presión” del taller de proyecto, más que nada para seguir aprendiendo.

Al respecto, los alumnos y alumnas también puntualizan respecto del ambiente que se crea durante la experiencia de estos talleres relacionado a la participación voluntaria:

A3: La predisposición de todos los participantes es mayor en los workshops, debido a que todos se encuentran en esa clase porque así lo desean, y no porque sea una asignatura obligatoria como muchas veces sucede en los talleres con algunos alumnos.

Comparándolos además con los talleres tradicionales, los valoran como estrategia innovadora de enseñanza vinculada con la autonomía y el descubrimiento:

A4: Son procesos rápidos y dinámicos a diferencia de los talleres tradicionales ya que se cuenta con menos tiempo y generalmente se trabaja intensamente en un tópico en particular, son interesantes y llamativos... creo que la mayoría se inscribe por eso, porque son experiencias gratificantes para el alumno y que ayudan mucho en el proceso de la carrera también, los recomiendo generalmente a compañeros que no la hayan hecho.

A5: El taller intensivo fue más divertido al despojarse de una aprobación obligatoria, el cumplimiento de un programa específico, el proceso proyectual cotidiano de un taller obligatorio (idea, toma de partido, etc.). La potenciación de la idea a través de los recursos propios de cada alumno con la ayuda continua del o la docente me parece importante y eso ayuda a pensar de otra manera el propio proyecto y la forma de concebirlo y darlo a entender. Elegí cursar este tipo de taller por invitación docente mientras cursaba TPAV en la FADU-UNL.

A6: En los talleres intensivos uno puede exponer su trabajo de una forma más creativa y libre, y a veces se llega a muy buenos resultados. En cambio en el taller de proyectos todo sigue ciertas pautas que a veces tal vez te limitan a la hora de diseñar una entrega a una exposición. A mí me gusta mucho los talleres intensivos porque se llega cosas que en un taller de proyecto jamás hubieras imaginado llegar... vas descubriendo de qué se trata cuando lo estás cursando.

Profundizando en el análisis de este tipo de propuesta, un docente introduce el término “libertad”, indicando cómo influyen en el aprendizaje el deseo y la decisión de crecer en conocimientos:

D1: El ejercicio de libertad que supone la elección de la opción de estas experiencias pedagógicas, los convierte (a los estudiantes) en hacedores de su proceso de enseñanza y aprendizaje. Quizás esa connotación haga que asuman con mayor compromiso el trabajo.

La postura axiológica de los y las docentes al ofrecer estas propuestas a los y las estudiantes, comprende valores tales como la libertad, la responsabilidad y el crecimiento personal, es decir, lo que se ofrece, son acciones que trazan un camino hacia la autonomía como un valor central desde un enfoque crítico de la enseñanza.

LO VOLITIVO Y LA EVALUACION

En relación los conceptos antes descriptos, un factor que interviene en esta construcción y sentimiento de libertad es la evaluación, o la ausencia de la misma, en el sentido tradicional de la calificación.

Los TIEP son espacios contruidos sin la presión de una calificación, como factor de dominio por parte de los y las docentes. Por el contrario, la valoración de los trabajos se torna un proceso colectivo donde la opinión de todos tiene el mismo peso.

El poder y el saber unidos y sujetados por un sentido evaluativo se traducen en diversas modalidades de interacción pedagógicas (Becerra, Garrido y Romo, 1989), donde hay motivos ocultos, no presentes en la conciencia de los sujetos de la práctica, que coadyuvan a la presencia de la relación y que la concretizan, la cuestionan, la modifican.

Tradicionalmente, el aula ha sido un lugar en donde se ha ejercido el poder, entendido como relaciones de fuerzas inmanentes, aun cuando parecieran ser intangibles. Dichas relaciones a veces son intencionadas, cuando ciertas dinámicas se imponen (no se negocian), y los alumnos y alumnas deben cumplir con estas disposiciones, ya que en última instancia es el o la docente quien a través de su saber ejerce el poder en el aula, apoyándose en diversas técnicas o dispositivos: el discurso, la disciplina, la vigilancia, el castigo y el examen (Foucault, 1984 en Hernández, 2006).

En los TIEP, el o la docente abandona voluntaria y significativamente al examen y la calificación como espacio de control, y plantea un escenario de interacción diferente, donde los y las docentes pasan a ser considerados pares intelectuales, estableciéndose una relación más simétrica.

El o la docente no obtiene una retribución económica por participar de estos talleres. De la misma manera, el alumno o alumna no espera un premio (una nota) por su participación voluntaria. Estos últimos, la mayoría de las veces, tampoco obtiene créditos por formar parte.

Lo volitivo aparece aquí dando a los participantes la libertad de gobernar su aprendizaje, dirigiendo su esfuerzo de acuerdo a sus propios intereses. Como lo comenta una alumna en su entrevista:

A7: No existe lo “obligatorio” y no llegas al punto de que un 50% sea querer superarte y aprender y el otro 50% aprobar (como en los talleres tradicionales). En el taller intensivo aprendí que la relación y el vínculo que se crea con los docentes es más de par, y no el o la docente como “el que te corrige lo que está mal”, sino un trabajo de debate de ideas más en conjunto, en donde aprendemos de ellos y ellos también de nosotros. En este clima es más fácil llegar a un buen resultado final, en donde ambos, docentes como alumnos tiran para el lado de diseñar algo con potencial, con carga conceptual, con ideas fuertes, desde la experimentación en todas las instancias. Uno así se encuentra más abierto a muchas cosas, más predispuesto, y las críticas no son más que constructivas, siempre.

La evaluación se realiza constantemente entre docentes, alumnos y alumnas a través de la exposición de los avances de cada trabajo y la crítica permanente de lo producido. Todos participan activamente a través de sus opiniones de las críticas a todos los proyectos, los propios y los de sus compañeros. Es importante considerar estas instancias de evaluación como un espacio para aprender a mirar, conocer, profundizar y comprender los procesos de aprendizaje. De hecho, cuando a los y las estudiantes se les pregunta (Ef) si se sintió en algún momento presionado por la evaluación /calificación, el 100% responde que No.

¿SE SINTIÓ EN ALGÚN MOMENTO PRESIONADO POR LA EVALUACION/CALIFICACIÓN?

30 RESPUESTAS



Algunos talleres proponen como evaluación, un “sistema de concurso”, donde los trabajos se someten al voto de todos los participantes (alumnos, alumnas y docentes). Por ejemplo, en la guía del Taller Arquitectura entre Tierra y Agua, se observa lo siguiente en relación a la evaluación:

La evaluación se realiza por un sistema de concurso. Hay un ganador por el voto de los docentes y hay un ganador por el voto de los alumnos.

Algo similar se observa en la guía del Taller 1/1:

La evaluación se realiza en la segunda etapa por un sistema de concurso, donde cada grupo expone sus ideas representadas con modelos o maquetas en escala 1/10, que a través de la confrontación multiplica las soluciones al problema común, pero que a través de la crítica de un jurado se determina la solución más sintética o apropiada.

En tanto en otras experiencias, como el Taller Colectivos Py, el objetivo es la construcción colectiva. No hay una evaluación formal, sí una evaluación colectiva de la experiencia.

En una de las observaciones (OPi) se nota el siguiente comentario de un docente:

D6: no participo de las correcciones porque no creo que el conductismo sea apropiado para estas experiencias.

Y D6 mencionó el término “autocontrol”, haciendo referencia a la autogestión.

Respecto de las opiniones de los alumnos y alumnas, valoran positivamente la ausencia de una nota formal, destacando la evaluación como parte del proceso proyectual y que se construye grupalmente.

A6: Creo que la mejor parte es la evaluación grupal donde todos exponen sus trabajos y uno puede ver las distintas formas que fue tomando la misma propuesta de trabajo en cada grupo o alumno. Creo que es una de las mejores instancias en los talleres intensivos porque no hay propuestas equivocadas, sino algunas con mayor desarrollo que otras o que llegan a tocar temas más interesantes que otros. Creo que la instancia de debate en donde cada uno expone las ideas y todos opinan es algo muy interesante porque el problema de proyecto se vuelve algo grupal, que todos intentan resolver, y me parece que salgo re interesante poder escuchar distintas voces. Creo que se aprende mucho de estas instancias en los talleres intensivos más que los talleres proyectuales porque quién realiza el proyecto es parte de la evaluación y porque además participan distintas voces con distintas edades y experiencias.

A2: La evaluación más interesante que encuentro en esta instancia de devoluciones... en lo personal creo que es una de las instancias donde más se aprende ya se sobre el trabajo de uno mismo o de los compañeros.

Nuevamente aparece el sentimiento de “libertad”, una de las opiniones en la encuesta a alumnos y alumnas (Ef) subraya:

Destaco el aprender a trabajar en grupo, el poder hacer algo que nos sintamos libres y no estar “atados” a un programa o estar pendientes de la nota final.

Esto posibilita lo que propone Litwin (2005): convertir la evaluación no en un campo de controversias, sino en un nuevo lugar posibilitador de la buena enseñanza. Como lo afirma un docente en su entrevista



D1: La evaluación ha de centrarse en el proceso de producción del proyecto, su aprendizaje y la reflexión teórica que genera... Los alumnos se constituyen en los motores que ponen en marcha este proceso y lo llevan adelante. Su entusiasmo y entrega posibilita alcanzar los resultados esperados.

Figura 15. Taller 1/1 (2007).

APORTES DEL CAPITULO

En síntesis, la acción volitiva de docentes, alumnos y alumnas al emprender estos talleres, manifiesta la decisión en crecer en conocimientos, en ser artífices del propio proceso formativo.

En estos ámbitos, los y las estudiantes en sus grupos participan activamente en la toma de decisiones, arriesgándose y responsabilizándose de lo que piensan y quieren (Guidalevich, 2009). Este ejercicio de libertad y compromiso crea un ambiente generoso, lo que resulta en aprendizajes como experiencias significativas fundando y respetando la autonomía de cada uno de los participantes.

La experiencia valora el proceso por sobre el resultado e integra la evaluación como un factor continuo en el aprendizaje, lo cual potencia el trabajo responsable y comprometido de los participantes.

Esto pone en negativo la relación saber-poder, y plantea un escenario de interacción diferente. El o la docente abandona voluntaria y significativamente a la calificación como espacio de control. Lo mismo ocurre con el dominio del espacio, el manejo del tiempo, la utilización del lenguaje como instrumento de simulación, la fragmentación y la neutralización del contenido (Becerra, 1989).

Finalmente, estas experiencias ponen en cuestión algunas prácticas establecidas, especialmente aquellas que se relacionan con la obligatoriedad, poniendo de manifiesto la necesidad de permanente revisión del currículo concediendo mayor contextualización en estos temas.

Como afirma Litwin (2008), vale la pena pensar en espacios libres de evaluación, se trata de confiar en que si las experiencias son buenas seguramente se querrá continuar con ellas sin necesidad de someterlas una práctica que las transformaría en una suerte de pedagogización intrascendente o banalización.



06 | EL TALLER





DEL TALLER EN GENERAL

El taller es por excelencia el ámbito de enseñanza de las materias proyectuales, es el contexto de realización de las prácticas de enseñanza. Este término no sólo describe un aspecto físico y espacial, sino que supone maneras de organizar tareas, modos de circulación de la palabra, relaciones de poder entre sus miembros, y formas de construcción del conocimiento muy diferentes a los que se dan en el aula tradicional. Es un ámbito donde se llevan a cabo actividades individuales y grupales de múltiples intercambios.

Definiendo al taller como un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado, tal como lo explica Schön (1992), éste se configura como un escenario particular, basado en la premisa de aprender haciendo. El pensar haciendo es la modalidad más apropiada para unir creativamente los distintos factores que intervienen en el diseño.

En el intercambio con compañeros y docentes, se van incrementando habilidades que cada proyectista tomará como propias para las actividades futuras, esto colabora con lo que Vygotsky (1978) denominó Zona de Desarrollo Próximo: la “distancia del nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (Vygotsky, 1978, p. 127)

Volviendo a Schön (1992), la reflexión se configura como un análisis y propuesta global que orienta la acción. Así mismo, el conocimiento teórico o académico pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión, teniendo además en cuenta, que este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa, imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados en la práctica. La acción apuntala y guía el proceso que es iterativo, reflexivo, interpretativo y dialéctico.

Así, momentos de acción y reflexión se entrecruzan en una espiral de ciclos de experimentación. No son independientes, se exigen y complementan.

El taller tiene características propias, Ander Egg (1994), lo define como “una forma de enseñar y sobre todo de aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente” (p. 14), y destaca ocho notas respecto a los supuestos y principios pedagógicos del taller:

- a) es un aprender haciendo
- b) es una metodología participativa
- c) es una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta propia de la educación tradicional
- d) es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico
- e) la relación docente/alumno/a queda establecida en la acción de una tarea común
- f) carácter globalizante e integrador de su práctica pedagógica
- g) implica y exige de un trabajo grupal, y el uso de técnicas adecuadas
- h) permite integrar en un solo proceso tres instancias como son la docencia, la investigación y la práctica

Se valora la experiencia como fuente de conocimiento, en el taller esto permite cambiar las relaciones, funciones y roles de educadores y educandos, introduciendo una metodología participativa, y creando las condiciones para desarrollar la creatividad, la comprensión y la capacidad crítica. En el taller se adquieren conocimientos teóricos y métodos, se desarrollan capacidades en un proceso dialéctico de acción y reflexión que supera la dicotomía entre formación teórica y formación práctica (Romano, 2015).

Retomando lo desarrollado en el capítulo 2 (Lo didáctico), el taller es un dispositivo pedagógico, con una particular manera de aprender y de enseñar, pero la construcción metodológica que se haga en este ámbito no puede ser una modelización, sino que es una construcción acorde a los sujetos implicados, a cada disciplina y a cada contexto. En base a esto se pueden establecer algunas características que diferencian los talleres curriculares de los TIEP y que se desarrollan a continuación mediante la descripción de cada uno de estos ámbitos.

EL TALLER CURRICULAR

En la carrera de arquitectura de la FADU/UNL, el taller de proyecto curricular es un dispositivo pedagógico a partir del cual se estructura el plan de estudios. Como el mismo lo indica: “el proyecto arquitectónico y urbano, rasgo cualitativamente distintivo de la formación disciplinar, se desarrolla en los talleres de proyecto, hacia donde convergen los conocimientos abordados en las asignaturas a los efectos de producir integración en el proyecto” (Plan de estudios, 2001, p. 5). Así, la formación se caracteriza por la transversalidad de conocimientos y saberes de diferentes disciplinas que confluyen en el proyecto.

Desde la creación de la FADU en 1985, la mayoría de estos espacios han ido actualizando sus formas didácticas y sus contenidos, con la natural renovación de su planta docente. Pero, en general, mantienen un perfil profesionalista que se manifiesta en el tipo de ejercicios que se desarrollan como simulaciones de la realidad.

Estos espacios curriculares gozan de un prestigio construido (capital simbólico), teniendo a sus profesores y profesoras titulares de cátedra como referentes de la enseñanza. La lógica del taller regula conductas silenciosamente, lo que implica una red de saber y poder, conformando un verdadero currículum oculto. En algunos casos, los y las docentes más jóvenes replican modos de conocimiento como una reproducción acrítica e irreflexiva sobre nuevas formas de la práctica o la disciplina.

Como lo indica Ben Altabef (2019), en la mayoría de los talleres tradicionales, la enseñanza del proyecto es ejercida por arquitectos con formación profesional general, que logran su experiencia en lo didáctico-pedagógico de un modo intuitivo y merced a la práctica docente. El imaginario instituido de la experiencia profesional como legitimador en la formación no sólo no es suficiente, sino que en la actualidad el conocimiento del oficio no basta para su enseñanza y hasta es inexistente entre los y las docentes medios, provocando una fuerte contradicción.

Las transformaciones culturales y evolución histórica de las instituciones señalan la necesidad de integrar nuevos saberes para revitalizar el compromiso social de la universidad. Afortunadamente, hay en las generaciones más jóvenes de docentes, cierta inquietud por la didáctica y por renovar la mirada sobre el proyecto, incorporando a la formación la transdisciplina y la investigación.

En cuanto a la configuración física de los talleres tradicionales, se puede describir como amplias aulas con mesas/tableros para compartir, sillas desplazables, paredes vacías para exponer (“enchinchar”) láminas de trabajos ante el grupo.

La forma de habitar este espacio determina las prácticas, con la presencia de varios grupos en simultáneo, una dinámica considerablemente más activa que en aula tradicional. Sin embargo, en muchos casos, el “trabajo en taller”, es decir, el ejercicio proyectual mismo de los alumnos y las alumnas en este ámbito (dibujando, construyendo maquetas, croquizando), es minimizado, utilizando todo el tiempo destinado a la asignatura, a la crítica del o la docente sobre los trabajos frente a un grupo de alumnos espectadores, a modo de una clase tradicional.

Una de las causas de esta práctica, se debe a la masividad, lo que dificulta la personalización necesaria para el aprendizaje en el taller. En este sentido, cada estudiante requiere en su proceso proyectual del contacto con el o la docente en calidad y en cantidad. Si esta demanda se multiplica por 200 estudiantes que aproximadamente tiene por nivel cada taller en FADU, el ejercicio se vuelve impracticable. Los y las docentes auxiliares sostienen las prácticas cotidianas, superando muchas veces la cantidad de 20 alumnos/as por docente, habitando el taller en grupos simultáneos. Esta configuración exige una coordinación permanente que reúna y relacione los criterios metodológicos y de contenidos en todos estos grupos. De manera que, son los y las docentes, y fundamentalmente el profesor o la profesora titular de cátedra, quien le pone la impronta a la enseñanza del taller.

Los contenidos establecidos en el plan de estudios para cada taller por nivel son configurados en la planificación de cátedra. La misma requiere de una revisión y actualización permanente, para adaptar dichos contenidos a una disciplina en constante evolución. Esta es una labor que reclama un tiempo y un trabajo académico que a veces es escaso frente a la demanda habitual del desarrollo de los trabajos prácticos y del trabajo cotidiano, casi “tutorial”, con los alumnos y alumnas.

El proyecto, como dispositivo pedagógico, ocupa el centro de un tipo de enseñanza basada en la transmisión del saber hacer, con definiciones estrictas en las reglas de progresión. Así los alumnos y las alumnas se inician en un modelo de enseñanza y aprendizaje que es una simulación de la práctica profesional y que se basa en la resolución de problemas. Sin embargo, el propósito debería ser enseñar a ver el conflicto y la complejidad intrínseca de una situación que necesita ser resuelta y cuya solución excede criterios de eficacia práctica.

En relación a la evaluación, los talleres de proyecto son asignaturas curriculares que exigen el cursado obligatorio y la promoción con la aprobación de los trabajos prácticos. Generalmente la llevan a término los y las docentes teniendo en cuenta la “entrega” o resultado final (planos, maqueta, memoria descriptiva) que describen la resolución del ejercicio. Cada nivel está determinado por un grado de complejidad y profundidad ascendente.

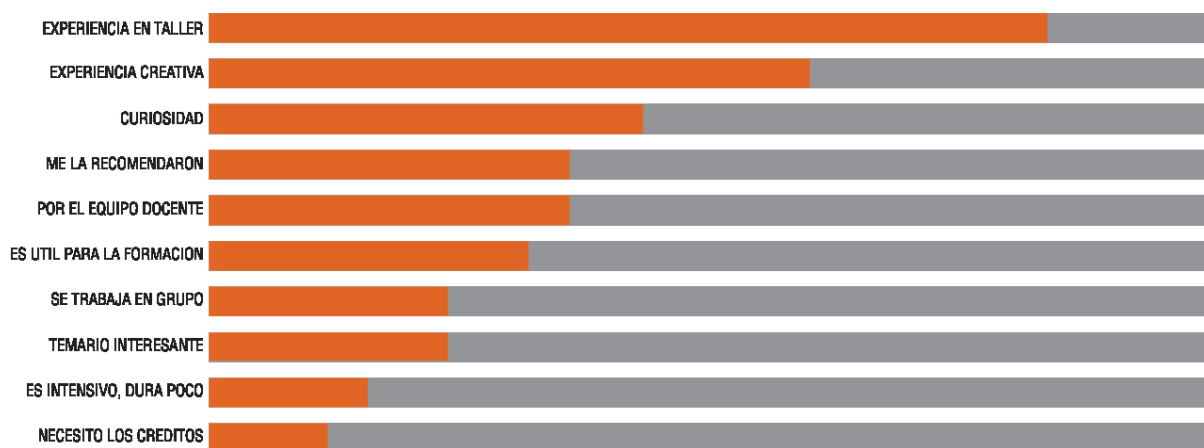
De todas formas, el taller y la construcción colectiva del conocimiento sólo es posible si se sustentan en la autoconciencia que el alumno o alumna tiene acerca de lo que él mismo debe aprender, y de lo que el o la docente tiene para enseñar, y no sólo se basa en el simple deseo de aprobación de una asignatura o en la mera transferencia de información.

LA ENSEÑANZA EN EL TALLER INTENSIVO EXPLORATORIO

Los TIEP, como se presentó en el capítulo anterior (capítulo 3), son espacios de participación voluntaria. De alguna manera, se presentan como escenarios donde recrear y repensar los modos de hacer legitimados en los talleres curriculares, para que, en diálogo con lo establecido, cada estudiante pueda ir construyendo su propia formación.

En los casos analizados por esta investigación, la encuesta inicial (Ei), luego de la inscripción de uno de los talleres intensivos y previamente a la experiencia en sí, demuestra que lo que más motiva a los alumnos y alumnas a elegir este tipo de propuesta es el trabajo en taller.

¿POR QUÉ ELIGIÓ ESTA PROPUESTA? 30 RESPUESTAS

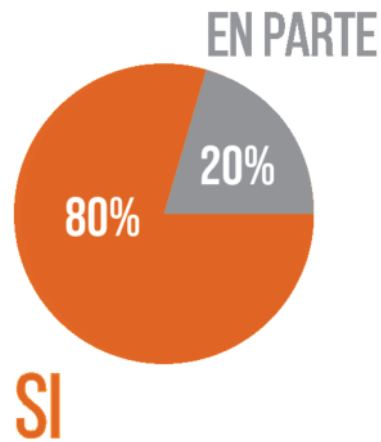


En tanto de la encuesta final (Ef) resulta un 80% de satisfacción en cuanto a la dinámica de taller establecida

RESPECTO DE LA EXPERIENCIA DE TALLER

¿SE SIENTE CONFORME CON LA DINÁMICA ESTABLECIDA?

30 RESPUESTAS



En estos casos, la propuesta didáctica sale del aula tradicional para desarrollarse en espacios alternativos. Por ejemplo, el Taller 1/1 comenzó en un Aula Taller de FADU pero luego el montaje se desarrolló en la Galería de la FADU y en la Reserva Ecológica UNL. En tanto los Workshops “Arquitectura entre tierra y agua” y “Ciudades transversales” se realizaron en la Estación Belgrano, teniendo el primero incursiones al Puerto de Santa Fe. El taller Colectivos.py tuvo una instancia de charlas y trabajo en tablero que se realizó en las instalaciones del Colegio de Arquitectos, mientras que el trabajo principal se realizó en el paraje la Vuelta del Paraguay. El taller Pilares de la Laguna se desarrolló en un aula taller del FADU acondicionada a tal fin con una gigantografía (10m x 7m aprox.) de la ciudad y la laguna donde todos se podían parar, recorrerla, señalar, etc. Y el Taller Virtual en Red Arquisur se realizó en un Aula Especial de FADU montada como un espacio de informática con tableros, tomas eléctricos, conexión a internet, etc. para que el taller se pueda plasmar en el espacio virtual. En el último caso también se utiliza la virtualidad como aula, un grupo cerrado de Facebook se transforma en aula virtual y la teleconferencia una vinculación permanente entre los participantes físicamente distantes.

En este marco, el modo de acción en estos espacios son de los más variados: de los tradicionales dibujos en papel y lápiz, pasando por la digitalidad y virtualidad aportada por las notebooks y las proyecciones, la construcción de modelos en escala (maquetas en madera, cartón, impresiones 3D), a la construcción “cuerpo a cuerpo” en escala real y en territorio.

Al respecto, y en relación a las condiciones de los espacios de trabajo, un docente explicita

D1: Los requerimientos en relación a las aulas deberán facilitar la manualidad del trabajo con modelos o maquetas y con las computadoras. En estas modalidades de taller intensivo se necesitan ambas facilidades. La relación docente-alumno debiera garantizar el desarrollo del ejercicio. Estimo que en este tipo de talleres exploratorios e intensivos, los estudiantes adquieren mayor autonomía en el aula, afianzando la relación con sus pares.

Todos los ejercicios planteados en los talleres enumerados fueron grupales, con grupos de 4 a 10 integrantes según el taller y con una relación promedio de 10 alumnos/1 docente. Otro factor en común de estos talleres es que las temáticas tratadas se vincularon con la sostenibilidad (ambiental, económica y social), con ejercicios arraigados al entorno y a la realidad contextual de nuestras ciudades latinoamericanas.

Figura 17. Arquitectura entre tierra y agua (2010)

Figura 18. Taller 1/1 (2007)

Figura 19. Los pilares y la laguna (2018)



La construcción de conocimiento colectivo se hace notable en el equipamiento y la posición física y espacial de alumnos, alumnas y docentes. Si bien hay momentos donde los grupos trabajan de manera autónoma avanzando en la resolución de los ejercicios, en general, docentes y estudiantes forman un colectivo de trabajo evidente a simple vista.

Por otro lado, los alumnos y alumnas, destacan la relación docente/alumno/a tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo.

A2: La relación con el o la docente es más personal debido a la cantidad de alumnos en estos talleres, esto es sumamente más conveniente a la hora de adquirir los conocimientos del o la docente... Veo otra relación entre alumno y profesor, mucho más personalizada, donde las jerarquías se desdibujan y las actividades se dan con relaciones más paralelas, pese a la diferencia de conocimientos de los profesores y los alumnos, esto último, en lo personal hace que el aprendizaje sea mucho más fructífero. En conclusión, no creo que haya un cambio de actitud en los diferentes talleres (comparándolo con los curriculares), pero si son espacios muy diferentes entre sí siendo, los talleres intensivos exploratorios, espacios donde la capacidad del o la docente se potencia y por ende del alumno también.

Lo mismo ocurre en la relación entre alumnos/as y alumnos/as:

A2: En los workshops, la relación entre los participantes es mucho más cercana e intensa. Al existir este intercambio, a mi criterio, se logra un resultado final con mayores puntos de vista analizados. Esto luego sirve de base para los proyectos.

El trabajo en taller también es destacado en la encuesta final (Ef) como uno de los puntos principales de la experiencia

¿Qué fue lo que más destaca usted de la experiencia? Explícite brevemente:

- Trabajar en equipo hablando de arquitectura y diseño. Una forma de prepararnos para el futuro.
- Entusiasmo y dedicación de todas las partes, el trabajo en grupo.
- Experiencia completamente diferente a la que se da en el taller arquitectónico, quizás el hecho de que sea un grupo más reducido y haya más contacto entre estudiantes y docentes es un plus.
- El trabajo en taller y su respectivo intercambio, tanto presencial como virtual dentro de mi facultad y con las demás.

- Destaco el trabajo y la dinámica de taller, la consigna fue muy interesante y dio lugar a la exploración y búsqueda creativa.

En esta línea, la estrategia pedagógica de los TIEP consiste en enseñar por metas y no por programas (como proceso lógico lineal), avanzando por la progresión en complejidad. Además, exige un cambio en el rol docente tradicional, que no actúa en solitario sino constituyendo un equipo de trabajo.

El desarrollo de los contenidos es permanente en la acción de diseño, el o la docente ayuda al alumno o alumna a aprender a aprender, y le enseña a vincular permanentemente teoría y práctica, estableciendo una relación dialéctica entre lo pensado y lo realizado, fomentando una participación activa y responsable en la propia formación y en la asunción de responsabilidades en un proyecto común.

En una de las observaciones de clase (OTv) se da un interesante intercambio entre docentes, alumnos y alumnas reflexionando acerca del propio proceso de aprendizaje en el marco de la dinámica de taller.

OTv: Los alumnos remarcan que “se puede hablar de arquitectura”. Hay un clima enrarecido con asambleas permanentes en la facultad (en defensa de la universidad pública), se cambia de aula a diario pero no influye en la producción del taller.

D4 compara la experiencia de este taller con el taller tradicional, puntualizando cómo en el taller tradicional la dinámica y la problemática no deja lugar a reflexiones y producciones tan ricas como las que se están mostrando y viviendo en este workshop. Los alumnos afirman este comentario.

En este sentido, los y las estudiantes consideran que, desde el punto de vista curricular, estas experiencias les ha permitido un mayor dominio del contenido de la disciplina y actitudes más activas hacia el aprendizaje.

APORTES DEL CAPITULO

El objetivo del taller es, a partir de una especial construcción metodológica, construir aprendizajes significativos. La buena enseñanza, al decir de Litwin (2008), es el objetivo de una configuración didáctica, que se propone pensando un escenario donde se viva un ambiente de confianza, que invita a aprender juntos a docentes y estudiantes. Lo cual requiere un



esfuerzo creativo por parte de los y las docentes para conformar espacios de comprensión, construyendo estrategias de andamiaje con el uso de recursos atrayentes que incentiven a los y las estudiantes en la construcción de conocimientos.

Buscando la conexión con los intereses de los alumnos y alumnas, los TIEP se presentan como experiencias de enseñanza y aprendizaje que toman algunas o muchas de las constantes que Baricco (2019), define para el Game, tales como: un diseño agradable, la generación de satisfacciones sensoriales, una estructura que repite la secuencia problema/solución, el aprendizaje basado en el juego, el aumento gradual del desafío, la existencia de un premio luego de cumplir con el mismo.

Quizás estos sean algunos motivos del alcance de los TIEP que se adaptan mejor a esta generación de estudiantes que prefiere la práctica a la teoría y las tareas grupales a las individuales. El taller entonces se constituye como un lugar de enseñanzas y aprendizajes propicios, no como un contenedor neutro sino como un sistema que integra sujetos, objetos e instrumentos (Bertero, 2009). Las prácticas que allí se dan permiten acceder a una construcción del conocimiento que surge del entretrejo de datos, conceptos, interpretaciones y comprensiones valiosas y genuinas, teniendo siempre como origen la acción proyectual.

Figura 20. Taller Virtual en Red Arquisur (2018)

Figura 21. Colectivos.py (2015)

Figura 22. Taller 1/1 (2007)

Figura 23. Ciudades transversales (2011)



07 | LO INTENSIVO





CONCEPTO GENERICO DE INTENSIDAD

Cuando se define el término “intensivo”, algunos diccionarios lo hacen como aquello que se hace de forma intensa y continuada y en un espacio de tiempo inferior al normal, para aumentar el efecto y el rendimiento.

El Diccionario de Filosofía de Ferrater Mora (1994) no da entrada a este término, pero sí al término “intensión” diciendo: “Observemos que el término latino intensio (= intentio; en este caso significando “aumento”, “intensidad”).

En física, la intensidad puede ser encontrada tomando la densidad de energía en un punto en el espacio y multiplicándola por la velocidad a la que se está moviendo. Es decir, como una concentración de energía en el espacio y en el tiempo.

Cuando se habla de propuestas didácticas intensivas, se está hablando de aquellas que se desarrollan en un acotado tiempo y de manera dinámica. En talleres proyectuales, la intensidad se practica en algunos momentos que así lo requieren y se refiere a ejercicios caracterizados por ser de resolución rápida y de breve duración. Como lo afirma un docente en entrevista:

D2: En cuanto a lo intensivo, habla de una situación determinada. Es algo que no es habitual. Es una didáctica que tiene bordes. Diferente. Que implica un ritmo. Una práctica puntual. Hay algo antes y algo después. Una secuencia entre algo intensivo y algo que no lo es. La intensidad se puede dar porque se sabe cuándo termina.

Lo cual indicaría que existe una secuencia entre una didáctica habitual no intensiva – una didáctica intensiva – una didáctica habitual no intensiva. Sólo así es sostenible en el tiempo.

INTENSIDAD EN EL TALLER CURRICULAR

En el caso de los talleres curriculares, habitualmente, cada ejercicio proyectual demanda aproximadamente un cuatrimestre. Para su resolución, los y las estudiantes dedican el tiempo de cursado del taller (8 horas semanales) y aproximadamente 1 a 2 horas diarias, en el lapso de 4 meses. Hay excepciones que se denominan “encierros” o “esquicios” donde los tiempos se acortan y la dinámica se intensifica, exigiendo el trabajo de los y las estudiantes en el aula/taller en pocos días y en jornadas extensas, de allí su nombre.

En este tipo de trabajo los contenidos no disminuyen sino que los y las docentes eligen los métodos adecuados para que los mismos sean enseñados y aprendidos de una manera rápida. Estos ejercicios logran que alumnos y alumnas habiten el taller como espacio de trabajo (grupos trabajando en los tableros con notebooks, maquetas, papeles, etc.), actividad que se da excepcionalmente. De todas formas, la modalidad pedagógica replica las mismas formas habituales del taller de proyecto tradicional, donde la interacción docente-alumno/a se reduce a la “corrección” de lo que está mal en los proyectos frente a un público espectador, por lo cual no hay una diferencia de fondo con lo que se hace en el taller habitualmente, sino que solo es un cambio de “formas”, y que se refieren a la concentración de los tiempos dispensados para el desarrollo del ejercicio.

INTENSIDAD EN EL TALLER EXPERIMENTAL

En el caso de los TIEP, lo intensivo es un carácter fundante de la experiencia proyectual. Las estrategias didácticas propuestas regulan el proceso de aprendizaje para que los tiempos se puedan intensificar con buenos resultados.

En estos talleres, el tiempo dedicado a tareas que en talleres tradicionales van de uno a varios meses se resuelven en pocos días. Bertoni, Castellitti, Mendiondo, Reale (2015) afirman al respecto, que la observación de la tarea y la evaluación final demuestran que los alumnos y alumnas, responden adecuadamente en plazos cortos, de gran concentración, con premisas y objetivos claros. Es importante para ello, potenciar las ideas mediante un intenso trabajo grupal.

El diseño de la propuesta por parte de los y las docentes es una anticipación de lo que se espera obtener, sin embargo, y en el contexto de la intensidad de trabajo, habilita la emergencia de incidentes críticos que obligan a la toma de micro-decisiones en la inmediatez

(Edelstein, 2011). Se trata de decisiones que se resuelven in situ y son el resultado de una multiplicidad y simultaneidad de dimensiones que operan en la práctica.

Además, si cada propuesta de enseñanza se construye a partir de las intencionalidades que implican opciones de valor por parte del o la docente, se hace indispensable evaluar si el objeto de estudio de cada propuesta permite un abordaje con una dinámica intensiva. En palabras de Litwin (2008) “existen temas y problemas que son puentes para acceder a otros. En estos casos se requieren tiempos rápidos, mientras que en otros casos un tiempo rápido determinaría un enfoque superficial” (p.50).

En este sentido, los TIEP se plantean como ejercicios proyectuales que implican procesos y productos que tanto docentes como alumnos y alumnas van sumando a sus saberes conceptuales y prácticos. Como lo indica Ynoub (2020) el conocimiento proyectual se trata de una actividad o práctica productiva/imaginativa, que fundamenta los valores en una experiencia vital. Dicha experiencia vital se plantea como “puente para acceder a otros problemas” (Litwin, 2008) en la experiencia formativa de docentes y estudiantes.

Para ello, se apela a los conocimientos de los propios alumnos y alumnas, a partir de los cuales se generan nuevos aprendizajes. Los y las estudiantes poseen una serie de conceptos, herramientas e instrumentos con los que operan instintiva e intuitivamente y que son tensadas desde la práctica específica propuesta por el taller, procurando así romper con la dinámica de acumulación de carácter aditivo.

Como en cualquier tipo de experimentación (científica), el tiempo es una variable ineludible. La experimentación (desarrollada en el Capítulo 7) abarca la variable temporal, en el sentido de que se estimula a los alumnos y alumnas a “barajar y dar de nuevo”, pensar resolutivamente con un tiempo acotado. Lo cual se enlaza con el trabajo grupal, ya que el desafío en la metodología de grupo es superar la división de tareas como una mera forma de optimización del tiempo. La pertinencia en la fundamentación de cada decisión individual es crucial en esta instancia para un desarrollo coherente del ejercicio proyectual. Esto obliga a los y las estudiantes a tomar decisiones y desarrollar actitudes de comunicación para poder definir las ideas rápidamente.

De esta manera, las estrategias de enseñanza en clave intensiva, son tomadas como orientaciones generales que inciden en cómo se enseñan los contenidos. Se trata de instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permiten a los alumnos y alumnas vivir de manera espontánea las experiencias necesarias para su propia transformación.

La praxis y la metacognición son aspectos claves en el trabajo intensivo. Habitualmente se generan en dos tiempos distintos ya que el trabajo intensivo se concentra en la acción y el conocimiento se termina de construir a posteriori. Los participantes observan su propio proceso de elaboración de conocimientos, para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas. Como lo indica un docente:

D2: Lo intensivo tiene que ver con el “hacer”. La reflexión es ex post, posterior. Por fuera de la experiencia. Implica una mirada metacognitiva ex post. Donde se piensa en qué se hizo y cómo se hizo. Esto tiene que ver con la reflexión acerca del proyecto y del conocimiento proyectual. Son dos cosas diferentes. El proyecto es lo que hiciste, el resultado. El conocimiento proyectual es cómo lo hiciste.

Como se indicó en el capítulo 3, la proyectualidad involucra saber disciplinar, proceso proyectual y conocimiento proyectual. Este último, es el resultado de la puesta en acción del saber disciplinar; y dicha acción es el proyecto.

LO INTENSIVO Y LOS PARTICIPANTES

En los casos analizados, los TIEP se desarrollan en un tiempo menor a semana, teniendo la mayoría una duración de tres días.

A priori parecería insuficiente un tiempo tan limitado para resolver un ejercicio proyectual, sin embargo, en la Encuesta Final (Ef), la opinión de los alumnos y alumnas es la siguiente:

**RESPECTO DE LOS TIEMPOS ¿CONSIDERA
SUFICIENTE EL TIEMPO DEDICADO PARA
CUMPLIR LAS INSTANCIAS DEL PROYECTO?**

20 RESPUESTAS

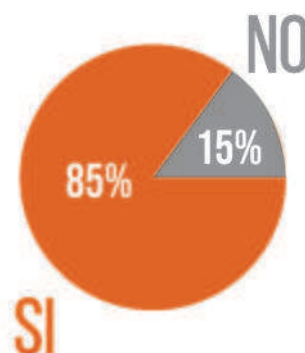




Figura 25. Taller Virtual en Red Arquisur (2018)

Respecto de la relación tiempo/producto, tanto docentes como alumnos y alumnas se ven satisfechos de los resultados obtenidos, considerando que los tiempos son suficientes para las producciones pretendidas. En una de las entrevistas un docente sostiene que:

D1: La ecuación tiempo-producto suele superar las expectativas en relación a los objetivos planteados para el / los ejercicios, al generarse un ámbito de reflexión fecunda sobre los alcances del concepto de arquitectura y el urbanismo.

El o la docente reconoce en la “reflexión fecunda” la dinámica de trabajo y la profundidad de las reflexiones, encontrando la fundamentación de dicha fecundidad en la selección de las ideas y en la optimización del proceso, y agrega:

D1: Los tiempos cortos obligan a optar por lo esencial y desechar lo que genera dispersión en el proceso de ideación y de diseño.

Coincidentemente con esta opinión un alumno sostiene:

A7: Con un tiempo más corto de trabajo creo que uno toma más conciencia de los plazos, ya sea de corrección, de entrega, etc. uno se ordena mejor, toma decisiones más rápido, quizás no da tantas vueltas en cuestiones que al final no tienen tanta importancia, y te concentras más en una sola idea y en explotarla a fondo.

En general, los alumnos y alumnas consideran adecuado el tiempo destinado al proceso respecto de las producciones arribadas, ya que comparan estas experiencias con sus prác-

ticas en los talleres curriculares de proyecto:

A2: En relación al tiempo dedicado y producto final producido es muy buena, ya que se dedica un tiempo determinado y en general acotado a reflexionar sobre un tema específico y a la vez producir de manera periódica, generando una “inercia” de producción muy valiosa y constante llegando a la entrega final con bastante solidez. En los talleres tradicionales, los tiempos son más extensos debido al tipo de ejercicios que se realizan, produciéndose en algunas ocasiones, dilataciones en los procesos a veces necesarios, pero otras veces son “peligrosos” si no sabemos manejar los tiempos.

Vinculado a esto, los mismos participantes de estos talleres se ven sorprendidos al final del proceso al ver los productos arribados como resultado de la propuesta didáctica dinámica e intensiva:

A4: Creo que en un proyecto a resolver en corto tiempo las cosas se vuelven más dinámicas que lo habitual lo cual a veces puede esperarse respuestas que sorprenden y que quizás en un proyecto de largo tiempo nos cuesta llegar más a una idea concreta... Creo que entre más tiempo mejor calidad del producto, pero a veces me sorprendí más de mis soluciones e ideas en tiempos cortos de trabajo.

Al buscar algunas razones por las cuales esta dinámica se ve favorecida y enriquecida, un alumno sostiene que es el trabajo grupal lo que potencia y dinamiza el ejercicio:

A3: El trabajo en cortos periodos de tiempo de forma grupal enriquece el análisis, y potencia el resultado final. Al taller intensivo le dedicamos en grupo unas 8 horas diarias aproximadamente... fueron 2 semanas de trabajo y se logró un anteproyecto con gran potencial.

En tanto otros alumnos y alumnas ven en el interés que le genera el ejercicio el motor de trabajo y la causa por la cual se llega a buenos resultados en tiempos acotados.

A7: Personalmente le dedico más horas a lo que más me gusta hacer y me genera más satisfacción, así que posiblemente, habiendo hecho el taller intensivo y obligatorio a la par, le dedicaba más tiempo al taller intensivo, ya que la motivación era mayor.

A6: En el taller intensivo siempre se trabaja igual porque siempre hay algo para seguir pensando. Nunca se termina el dar forma a una idea, siempre se puede llegar a algo

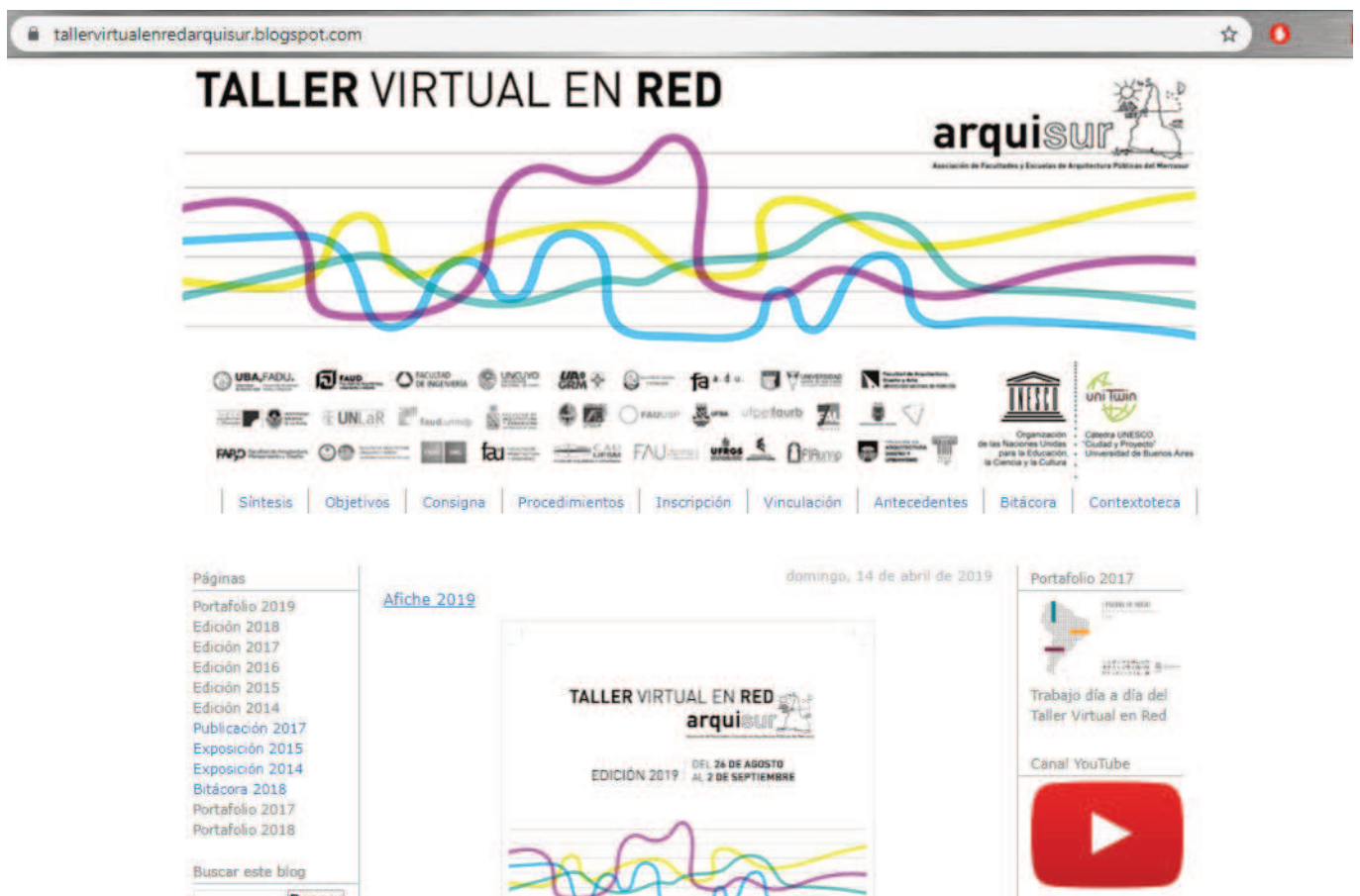
más. Creo que en un taller intensivo cuanto más tiempo se le dedica se logra mejores resultados. Pero también depende de las ganas que te genere el proyecto.

De la misma manera, durante otra de las clases observadas (OPi), uno de los docentes comenta:

D5: los chicos dan una mejor respuesta en los trabajos cortos. Es como si quieren ver los resultados rápido, en un tiempo corto. En el taller de urbanismo resultan mejor este tipo de trabajos.

Una de las consideraciones a tener para poder optimizar los tiempos, es la necesidad y disponibilidad de premisas claras. A modo de ejemplo se menciona la página web de Taller Virtual en Red Arquisur (<https://tallervirtualenredarquisur.blogspot.com/>), donde toda la información referida al taller intensivo se encuentra a disposición (síntesis, objetivos, consigna, procedimientos, inscripción, formas de vinculación, antecedentes, bitácora, material de base, canal youtube, etc.) como soporte para la construcción de este dispositivo didáctico virtual.

Figura 26. Web Taller Virtual en Red Arquisur 2018.



La encuesta realizada previamente al desarrollo de este taller (Ei), demuestra que el 76.7% de los alumnos y alumnas participantes considera que esta información sobre las premisas de trabajo resultan suficiente al momento de la inscripción al taller.

¿LA INFORMACION SOBRE OBJETIVOS, PROGRAMA, PLAN DE TRABAJO ES SUFICIENTES? 30 RESPUESTAS



De esta manera, los y las docentes deben trabajar previamente acerca de qué y cómo enseñar (los contenidos), creando los instrumentos necesarios para que los alumnos y alumnas transiten satisfactoriamente estas situaciones de aprendizaje.

Figura 27.Taller 1/1 (2007)



APORTES DEL CAPITULO

El carácter intensivo de estos talleres exploratorios proyectuales se adecúa a la naturaleza dinámica de la generación actual de estudiantes. La cultura contemporánea reconoce en el movimiento uno de los objetivos primarios de la civilización. El poco tiempo entre cualquier problema y su solución, y la inexistencia e ineficacia de la inmovilidad, son algunas de las características de esta nueva civilización que describe Baricco (2019).

Lo central en el diseño de estas propuestas es que toman en cuenta los estilos de aprendizaje, los ritmos y motivación de los destinatarios. De todas formas, hay intereses que pueden aprenderse, descubrirse, construirse, deben poder cruzarse con las determinaciones de los contenidos a las que se arrije, otorgándole sentido y direccionalidad a los aprendizajes.

Es posible acortar los tiempos en la ejercitación proyectual ya que, al ser un trabajo exploratorio, se establece como un puente para acceder a otros problemas, como una experiencia vital que recurre a conocimientos previos y que seguirá produciendo conocimiento en otras experiencias formativas.

En relación a la construcción metodológica, se puede observar que los tiempos cortos aceleran la toma de decisiones, y que se necesitan objetivos y consignas claras para que la optimización del tiempo se pueda llevar a cabo en el ejercicio proyectual.

Finalmente, y en referencia a las configuraciones didácticas, se reconoce que a mayor incentivo, mayor y mejor respuesta por parte de los y las estudiantes en los tiempos establecidos. El atractivo que generan estas prácticas tienen que ver con el carácter exploratorio y de descubrimiento de las propuestas, el trabajo conjunto y parejo de todos los integrantes, la construcción de la relación teoría-práctica desde la comprensión de las acciones proyectuales y, particularmente, la concreción de todo ello sabiendo que se realizará en un plazo acotado, lo que les permite en poco tiempo “pasar a otra cosa” y seguir en su dinámica de movimiento permanente.

A partir de lo cual se concluye que si los y las docentes aceptan el desafío de generar prácticas de enseñanza atractivas, de mayor apertura y creatividad, y que generen entusiasmo en todos los participantes de la experiencia, las metas serán cumplidas, particularmente las que refieren a los tiempos previamente determinados.

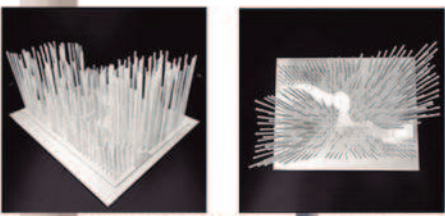


Figura 28. Los pilares y la laguna (2018)



08 | LO EXPERIMENTAL



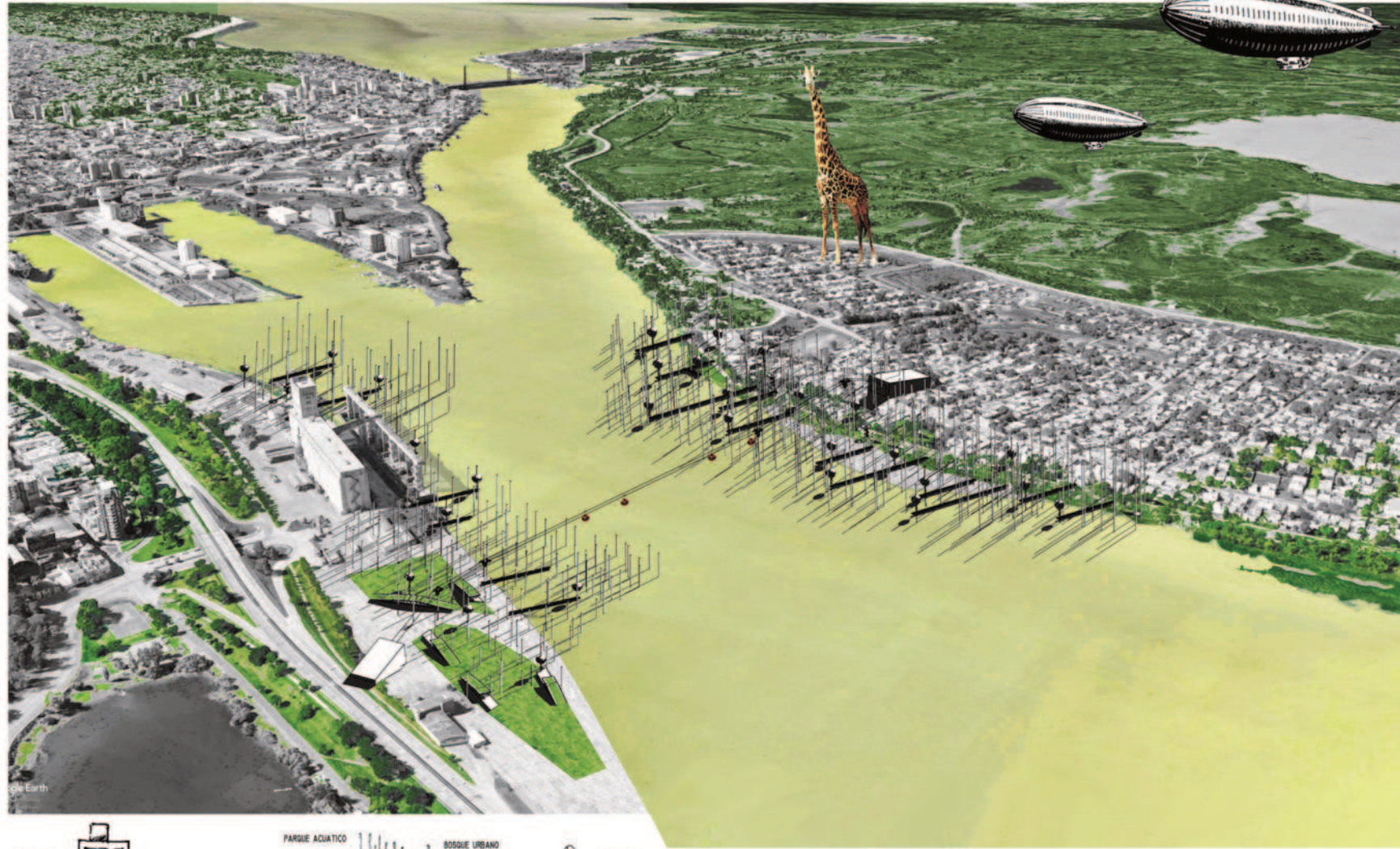


ARTEFACTO: NATURALEZA Y ARTIFICIO - FAU UNLP



ARTEFACTO
NATURALEZA Y ARTIFICIO:
UN BOSQUE URBANO,
DIVIDIDO POR UN CAMINO SINUOSO.

INTERPRETACION
UN RIO SINUOSO QUE DIVIDE,
Y UN BOSQUE URBANO QUE CONECTA
(NATURALEZA Y ARTIFICIO).



TALLER VIRTUAL EN RED ARQUISUR

CONTEXTO: Santa Fe

FACULTAD - UNIVERSIDAD: FADU - UNL

[Edici3n 2018]

COORDINADOR: Eduardo Castellitti; Luciana Reale; INTEGRANTES: M. Nerina Chialva; Juliana Martinez; Jeronimo Paiva; Bernardo Scaminaci; Julio Cavallo; Alfredo Jurado



ANTECEDENTES EN EXPERIMENTACION PROYECTUAL

Las líneas experimentales en torno a la enseñanza de las disciplinas proyectuales tienen algunos antecedentes necesarios de vincular con la historia de la arquitectura y de destacar.

El clasicismo (Aliata, 2013) fue una modalidad arquitectónica casi excluyente en el mundo occidental por más de cinco siglos (Renacimiento, Manierismo, Barroco, Neoclasicismo, etc.). La tratadística clásica se consolidó a mediados del siglo XIV como legado de una presunta “edad dorada” identificada con el mundo antiguo. A mediados del siglo XVIII, los argumentos de la tratadística se vuelven endeble desde la racionalidad científica, y las posibilidades de experimentación quedan abiertas. La evolución que la enseñanza de la disciplina había adquirido, incorporaba la idea de autonomía para plantear ejercicios teóricos de proyecto cada vez más abstractos, sin la necesidad concreta de construirlos.

Frente a ello, surge como alternativa el método que construye el profesor de arquitectura Durand, de la École Polytechnique, ya que anula toda evocación de la teoría de la imitación. El centro de la cuestión no está ya en la antigüedad sino en la “composición”, una noción que nutre la práctica de la arquitectura Beaux Arts hasta el siglo XX. Pero la ecuación se modifica profundamente con el advenimiento de los estamentos más radicales de las vanguardias, que defienden la posibilidad de definir el campo disciplinar a partir de la noción de que la obra de arte no se refiere a nada fuera de sí misma, pues su objetivo no es producir ni imitar nada sino constituirse como pura invención.

De esta manera, a finales del siglo XIX y principios del XX se da un salto cualitativo, se suscita el interés de arquitectos para que el aprendizaje del proyecto de arquitectura no se limite únicamente a la adquisición de conocimientos teóricos, técnicos e históricos, proyectando como un método cerrado, sino que en su lugar, se adquieran habilidades y competencias en el manejo de procedimientos de aplicación regidos por lógicas variadas, con la aplicación de métodos abiertos.

Un hecho fundante del arte y la arquitectura modernos es el Curso preliminar de la Bauhaus, el Vorkurs, creado por Johannes Itten en 1919, que impulsa la liberación de las fuerzas creativas despertando en los cursantes la creatividad innata, mediante la experimentación intuitiva.

En Latinoamérica, el caso de Amereida es resultado de una alternativa pedagógica que desarrolla la Escuela de Arquitectura de la Universidad Católica de Valparaíso (Chile) desde 1952 a causa de una intensa relación en común entre la poesía, la arquitectura y el arte. Esta opción anticipa lo que más adelante será la propuesta de vida, trabajo y estudio en la Ciudad Abierta. Territorio de 300 hectáreas que adquiriere en 1971 una cooperativa formada por profesores y alumnos y alumnas de esta escuela, y donde construirían una arquitectura sin precedentes. Un Laboratorio existencial, surrealista, simbólico, híbrido, caprichoso (Asencio, 2013).

Otro ejemplo/antecedente, es el Taller Total es una experiencia de cambio curricular implementada en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba entre los años 1970 y 1975. Esta propuesta (Basterrechea, 2014) se basa por primera vez en la articulación de las diferentes áreas de conocimiento con una representación de tipo espiralada, donde las áreas van imbricándose y creciendo en complejidad, permitiendo una mayor comprensión del hecho arquitectónico en el que convergen el arte, la ciencia y la técnica, con alternancia de cada uno en el devenir del proceso de diseño. El golpe militar de 1976 clausura esta propuesta. En cambio, durante los años de la dictadura aparece, en Buenos Aires, La Escuelita, un lugar de enseñanza alternativa de la Arquitectura, donde se desarrollan ideas que se atreven a pensar la ciudad en función a la forma de su espacio público y del paisaje urbano. Rafael Viñoly, Tony Díaz, Justo Solsona y Ernesto Katzsenstein son sus mentores y en el año 1977 lanzan el primer curso. En La Escuelita se animan a experimentar. En los talleres se hacen ejercicios donde, por ejemplo, proponen rediseñar la Avenida de Mayo, el edificio Kavanagh o alguno de los docks del puerto abandonado. Juegan con las formas, los materiales, con darle un nuevo lugar a la historia y a la ciudad tradicional que la Arquitectura Moderna había casi negado. De ahí salieron investigadores como Jorge F. Liernur, Anahí Ballent, Fernando Aliata, Graciela Silvestre, Adrián Gorelik y Jorge Sarquis, entre tantos otros.

En la actualidad, otros espacios se abren al interior de algunas escuelas de arquitectura del Cono Sur teniendo la experimentación y la innovación didáctica entre sus premisas. Tal es el caso de la Escuela de Arquitectura de Talca en Chile³, la Escola de Cidadã de Sao Paulo en Brasil⁴, y el Taller E de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Arte de la Universidad Nacional de Asunción en Paraguay⁵, entre otros.

3 <http://www.plataformaarquitectura.cl/cl/02-356095/talca-cuestion-de-educacion-una-conversacion-con-jose-luis-uribe-ortiz>

4 <http://www.escoladacidade.org>

5 <http://taller-e.blogspot.com.ar/>



Figura 80. Herbert Bayer, libro bauhaus, 1919-1928.



Figura 82. En 1970, durante el Cordobazo, jóvenes estudiantes y profesores de la Facultad de Arquitectura de Córdoba comenzaron un proceso que se conoció como Taller Total. La propuesta política y pedagógica rompió con la arquitectura ceñida a un compartimiento estanco para vincularla con la realidad, las necesidades del pueblo y la transformación social.



Figura 83. El Taller Total

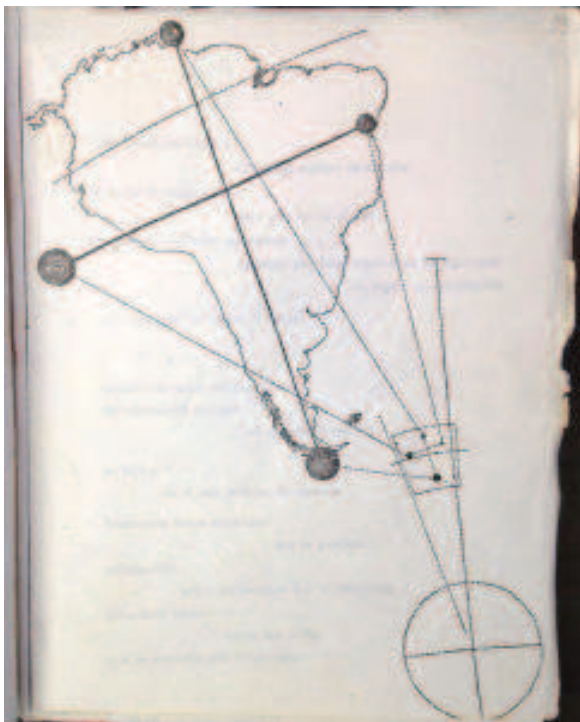


Figura 81. En 1967 se publicó el poema Amereida. El título es el resultado de la contracción de las palabras América -"la América regalada, América sin dueño"- y Eneida, el célebre poema épico del siglo I a. C. compuesto por Virgilio. El poema representa a América como un mar interior que invita a ser descubierto con la Cruz del Sur como guía.

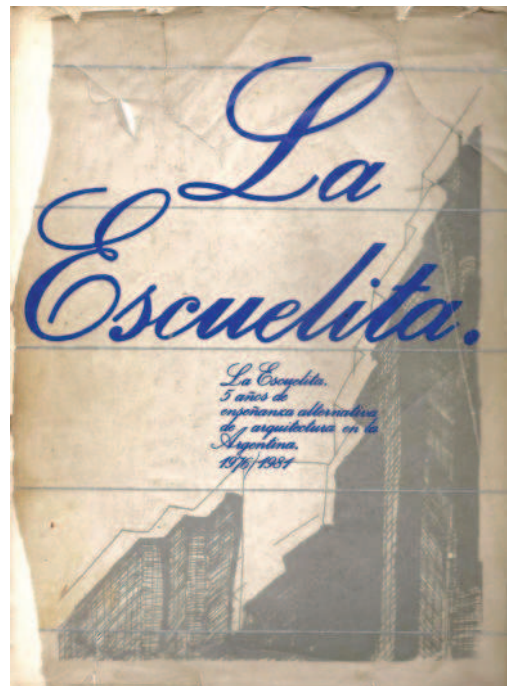


Figura 84. La Escuelita.

LA CREATIVIDAD / HEURISTICA

En todas estas experiencias, la innovación/experimentación se vincula a conceptos tales como creatividad y heurística. En el ámbito del diseño se considera a la heurística como la esencia misma de la actividad proyectual, en tanto implica un proceso de creación, invención, imaginación. Una operación mediante la cual el sujeto, interpelado por un problema, ideará una solución a ser ejecutada en el plano material. Breyer (2007) afirma que la Heurística podría perfectamente ser el nombre de un saber que englobase tanto a la llamada “invención” como a la “creatividad” o “solución de problemas”. Seguramente no es sencilla la delimitación de sus herramientas conceptuales, menos aún la formación del consenso intelectual necesario para dicho reconocimiento.

Respecto de la creatividad, Guilford (1983) la describe como una forma de pensamiento divergente, la cual se desencadena a causa de la entrada del sujeto a un problema, en cuya solución se advierte la existencia de ciertas características de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

El término ha sido objeto de investigación de diversas áreas desde principios del siglo XX, la psicología y la pedagogía fueron las primeras disciplinas en estudiarlo. Desde entonces se produjo una gran curiosidad por conocer el proceso vinculado a la producción de ideas y la solución de problemas.

Otros autores (Beltramo, L., De Lisi, L. y Del Pardo, G., 2009) amplían la definición de creatividad incorporándole la capacidad para resolver problemas, insatisfacciones y dudas; revisar lo ya establecido y volver a dar respuesta; encontrar criterios de no racionalidad y búsqueda de nuevas perspectivas; establecer un pensamiento lateral, que es la destrucción de los esquemas fijos; la originalidad asociada a lo nuevo, único y singular; para formar combinaciones nuevas de elementos viejos; y para plantear nuevas preguntas.

En relación a las estrategias didácticas facilitadoras de procesos creativos, Litwin (2008) vincula el pensamiento con el deseo por llegar a lo que todavía no se llegó y a la imaginación, que como parte de la inteligencia nos permite aventurar relaciones y proyectarlas de manera original. Se trata, entonces, de entender que la enseñanza debería ser promotora del pensamiento apasionado. De esta manera, el o la docente se transforma en un modelo inspirador de propuestas desafiantes, demostrando su capacidad para dar cuenta de una explicación entusiasta o su experticia para reconocer las dificultades de los y las estudiantes y ayudarlos a resolverlas.

EXPERIMENTACION PROYECTUAL

Mazzeo y Romano (2007) afirman que cierta restricción a la libertad que implica siempre la educación, adquiere en las disciplinas proyectuales, una mayor tensión ya que el estudiante está ansioso de ejercer libremente su creatividad. La feliz concreción de esta tarea depende de la claridad de los términos del contrato didáctico establecido entre docente y alumno/a, su consenso, la confianza del alumno en su cumplimiento, la contención que recibe del o la docente y el grupo, con sus propios avances. La atención y el afecto permiten crear el marco necesario para que cada alumno o alumna se exprese en libertad, revelando su interioridad para volcarla en su trabajo creativo. La valoración de sus experiencias, sus memorias, su conocimiento y su sensibilidad, permitirá avanzar en la autoconfianza, orientarla a la superación de las dificultades, motivando la búsqueda e incorporando lo desconocido.

D2: Lo exploratorio se trata de aprovechar los conocimientos previos, que el alumno vaya conociendo su proceso proyectual. Tiene que ver con lo intuitivo, lo sensible. Es lo que Ausubel hablaba sobre aprendizaje significativo. El proyecto es mirar hacia adelante, sin saber hacia dónde va. Entonces el alumno recurre a imágenes del pasado. Las resemantiza. Traducir lo conocido en clave proyectual.

La propia noción de experimentación implica diferentes cuestiones. Por un lado, la exploración entendida como indagación y como búsqueda de respuestas en un contexto de incertidumbre; por otro, el rechazo de dogmas y soluciones preestablecidas; y por último, la idea de experiencia comunicable (Pokropek, 2020).

Una aproximación al proceso experimental en diseño permite la visualización y manipulación del espacio e incluye:

- lo lúdico: un entendimiento menos dogmático del problema proyectual, combinar la lógica y la razón con el azar, explorar las posibilidades sensoriales.
- lo intuitivo: no se necesita un plan de actuación definido por anticipado, se procede eventualmente de manera aleatoria, asociación libre.
- lo perceptivo: el conocimiento por medio de las impresiones que comunican los sentidos.

Así se produce la comprobación de algunos fenómenos que intervienen en el diseño entendido como una totalidad fenomenológica. La experiencia fenomenológica incorpora modos de aprehender el mundo a través de la experiencia sensible, en forma rigurosa y sistemática.

ca. La fenomenología recurre a la percepción sensorial para llegar a la idea. Este lenguaje, propio de la práctica del diseño, involucra experiencias estéticas, sensibles.

Este tipo de abordaje permite la construcción del conocimiento, partiendo de los conocimientos previos, respetando al estudiante como un ser sensible, imaginativo y creativo. Son proyectos que crean procesos de investigación y de diálogo permanente, además fomentan valores de tolerancia, autonomía y expresión de pensamientos en situaciones vivenciales, productivas y espontáneas.

D2: Lo exploratorio habla de algo nuevo. Búsqueda vs. status quo. Lo disciplinar vs. lo profesionalista. Innovación vs. reproducción. América vs. Europa (América tiene todo para descubrir, Europa teme perder mucho en los cambios). Autonomía vs. mimesis.

Es autonomía en el aprendizaje, donde se produce un “autoformateo” (vos mismo), contra la mimesis del maestro-aprendiz. Lo exploratorio es la Heurística del proyecto. Es búsqueda. Descubrir vs. practicar. El o la docente facilitador vs. el tutor que corrige (pensá en la imagen del tutor de las plantas).

Generar la “mayéutica”. La pregunta. En lo exploratorio el alumno integra conocimiento (versus repetir lo conocido).

“La mayéutica muestra la necesidad de formular la pregunta liberadora que ponga en funcionamiento el proceso creativo” (Sbarra, Morano y Cueto Rúa, 2020, p. 61). A partir las respuestas, surge la repregunta, estableciéndose una dialéctica proactiva, y generando el diálogo como instrumento didáctico para producir conocimiento y construir sentido.

Sin embargo, como afirma Pokropek (2020): “es frecuente llamar, “experimentación” a tanteos guiados por docentes, de modo tal que los productos alcanzados, por una técnica semejante al ensayo y error, se asemejen a los referentes propuestos por la cátedra que actúan como arquetipos o casos ideales al cual parecerse” (p. 120).

Por lo tanto, el problema que aparece tiene que ver con las dificultades pedagógicas para vincular teoría y práctica. La pura experimentación sin un fundamento teórico no sólo implica enfatizar el interés por los significantes y el desprecio por los significados, sino que impide, entre otras cosas, la evaluación de los resultados alcanzados, la contrastación con los objetivos propuestos y la lectura crítica. En síntesis, impide construir un conocimiento comunicable.

Figura 85. Taller Virtual en Red Arquisur (2018)

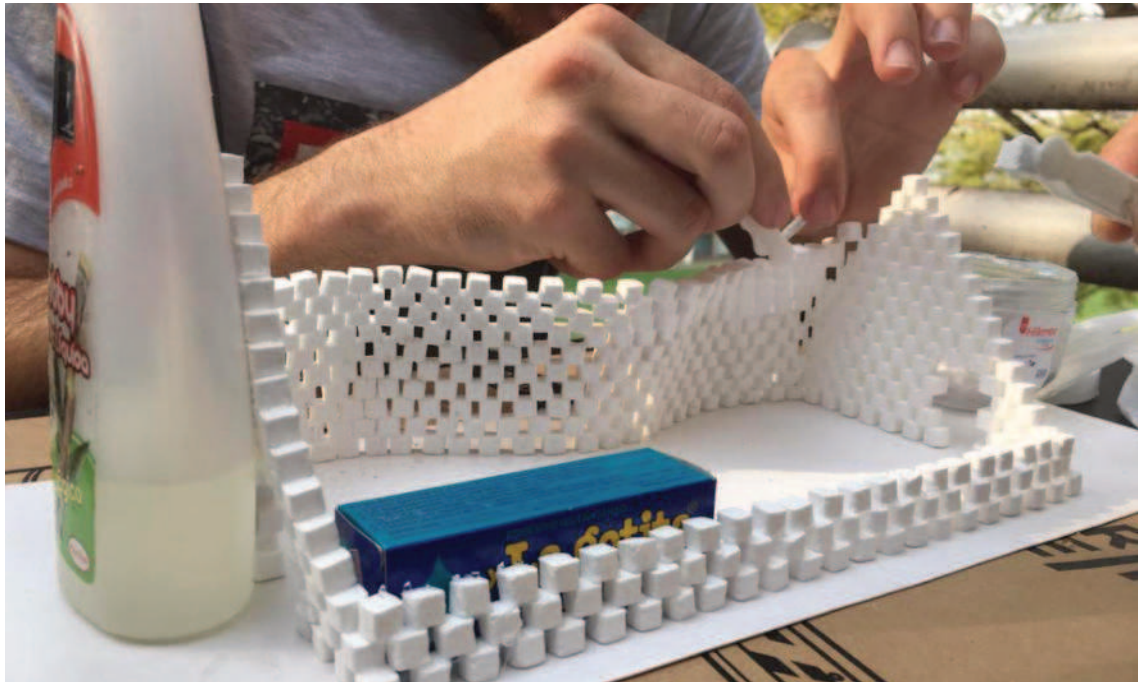


Figura 86. Taller Acqua Alta (2018)



Figura 87. Colectivos.py (2015)



PRACTICAS EXPLORATORIAS

En los casos analizados, la experimentación se incorpora a partir de propuestas innovadoras al momento de abordar el proceso proyectual. En algunos casos el proyecto se aborda desde la exploración material (Taller 1/1, Colectivos.Py), otras desde el planteo de un tema/problema (Arquitectura entre tierra y agua, Ciudades Transversales, Pilares de la laguna) y otros a partir del trabajo colaborativo a distancia (Taller en Red Arquisur).

En el primer grupo, el contacto manual con el material (a la manera del artesano o del albañil) genera la exploración, la reflexión y la comprensión necesarias para el aprendizaje. La teoría se va descubriendo en la medida que se van haciendo las pruebas materiales.

Por otro lado, hay experiencias que se plantean desde un tema o problema, por ejemplo la relación de la ciudad y el río (paisaje natural – paisaje construido), o la relación de la ciudad con las redes productivas y sus aspectos sociológicos, y que requieren otro tipo de abordaje. Allí, la exploración refiere a pensar los problemas desde otro lugar y ensayar soluciones buscando respuestas nuevas a viejos problemas.

Respecto del tercer tipo de exploración, lo distinto se da a través del trabajo colaborativo a distancia. Grupos conformados por participantes de escuelas y facultades de varios países y ciudades del cono sur se unen para explorar los problemas y las respuestas urbanas y arquitectónicas acorde a las distintas realidades de la región.

En este último, las observaciones (OTv) revelan las estrategias presentadas por los y las docentes al vincular el acto proyectual a otras disciplinas artísticas (literatura, música, poesía, cine) generando procesos muy creativos. Un grupo cita a Campo Baeza acerca del Elogio de la Luz, en una exploración fundamentalmente fenomenológica. Se vive un momento “poético” en torno a los comentarios de varios docentes y la búsqueda del grupo.

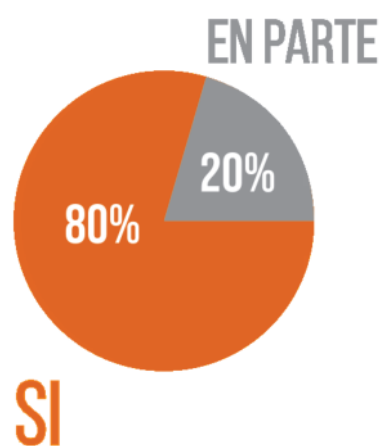
Respecto de esta experiencia, un alumno comenta en la entrevista, comparándola con su experiencia en talleres curriculares:

A5: En el caso del taller intensivo que curse (workshop TVRed Arquisur) la generación del objeto partía de algunos conceptos derivados de unos textos brindados por el equipo de cátedra. El objeto no tenía lugar ni escala, básicamente el objeto a diseñar no tenía ningún tipo de condicionante. Mientras que en el taller tradicional una parte de un programa requerido (m2) en un terreno dado, listo para ser construido

en el lugar, con todas las restricciones del código, etc. No quiero decir que estoy más de acuerdo con uno que con otro, simplemente que unos deberían aprender de los otros. Entiendo las limitaciones del taller convencional pero celebro los disparadores casi ficticios del proceso de diseño en los talleres intensivos.

En general, alumnos y alumnas se sienten conformes respecto del acto creativo que plantean estas propuestas. Como lo indica la encuesta (Ef):

RESPECTO DEL PROCESO CREATIVO ¿SE SIENTE CONFORME EN LO PERSONAL Y SU EQUIPO EN CUANTO AL PROCESO Y AL PRODUCTO ARRIBADO? 20 RESPUESTAS



La opinión de los alumnos y alumnas entrevistados respecto a los procesos de creación y experimentación que se producen en este tipo de talleres, pone de manifiesto una muy buena valoración de la experiencia en términos de exploración.

A2: En los talleres alternativos se da más espacio a lo experimental, en lo personal creo que la experimentación es uno de los mecanismos más interesantes para estudiar y aprender sobre el proceso de diseño arquitectónico.

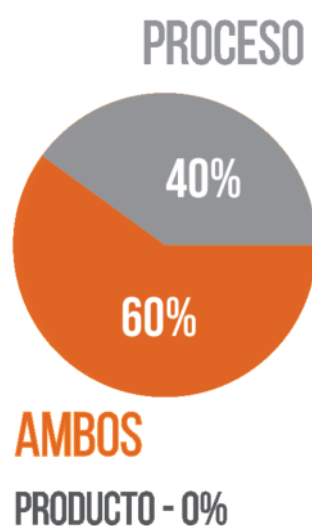
A4: Son distintos... solés trabajar con gente que no conoces y tenés que resolver problemáticas en 2 o 3 días, a diferencia de los talleres tradicionales en los cuales tenés un año calendario... Los procesos de diseño suelen ser interdisciplinarios lo que vuelve al proceso de diseño mucho más rico y abierto. Es un proceso que esta bueno vivir y experimentar para poder progresar como profesional y estudiante.

A7: En los talleres intensivos (los procesos de creación y experimentación) son más dinámicos, más rápidos, más enfocados en el proceso, en las ideas, en lo conceptual, son más bien experimentales y no con programas y tiempos que son más rígidos como en los talleres obligatorios...El proceso de desarrollo del taller intensivo que experimente fue divertido, muy interesante, me sentí muy cómoda ya que cualquier opinión era válida, nadie juzgaba que digas algo que quizás no estaba del todo bien. Todo era escuchar, y no tanto corregir “lo que esté mal” como en el taller tradicional.

Los alumnos y alumnas destacan además, el proceso sobre el producto final, valorizando la experiencia por sobre los resultados, como lo demuestra la encuesta (Ef).

DESDE SU EXPERIENCIA, INDIQUE QUÉ CONSIDERA QUE SE DESTACÓ

DE LA EXPERIENCIA: PROCESO, PRODUCTO O AMBOS. 20 RESPUESTAS



Una de las diferencias entre los talleres curriculares y los TIEP, tiene que ver con los contenidos de los ejercicios. La estrategia pedagógica del taller consiste en enseñar por objetivos y no por programas (como proceso lógico lineal), se avanza por la progresión en complejidad (Ander Egg, 1991). Los alumnos y alumnas consideran que la cantidad de condicionantes suelen ser mayores en los ejercicios curriculares, apareciendo nuevamente el concepto de libertad frente a otras opciones:

A6: Claramente los procesos de creación y experimentación de ambos talleres son distintos, al ser algo mucho más libre en el taller intensivo, y al ser en un plazo más corto se llega otro tipo de resultados. El proceso de diseño se encara por otro lado muy distinto a lo que se da en un taller de proyecto. Creo que se piensa desde otro lugar. Se piensan resultados más abarcativos a escala ciudad, etc. En un taller de proyecto uno piensa y proyecta sabiendo que va a tener que dar como resultado un edificio con ciertos metros cuadrados, cierta altura, y con ciertas pautas.

En estos ejercicios, las guías de trabajo son simples, puntualizan en pocos aspectos a desarrollar y resolver, dejando espacio a los alumnos y alumnas para la interpretación del problema. La indagación y la pregunta es el eje medular, es el activador del pensamiento y del discurrir sobre los diferentes asuntos que se plantea el grupo como tarea. Las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje (Freire y Faundez, 2013). La pregunta es, además, un elemento didáctico que estimula y da solidez al proceso de autoaprendizaje.

D2: Respecto de la didáctica, lo experimental se basa en la evidencia. Es necesaria la experiencia didáctica. Tener un producto.

La experiencia tiene un comienzo (la consigna) y un cierre (las condiciones de entrega). En el medio está lo “blando”. En el medio está el o la docente registrando, facilitando, orientando.

Fundamentalmente el balance final que hacen alumnos y alumnas, luego de estos ejercicios creativos es positivo, ya que pueden capitalizar la experiencia y crecer en conocimientos, manteniendo la inquietud de ejercitar el proceso proyectual permanentemente, como puente para acceder a otros temas y problemas.

A1: La participación en los mismos me dio nuevas herramientas para poder dar más diversidad y más posibilidades en mi proceso proyectual. Considero que el proceso de cualquier diseñador es algo que está en todo momento activo y que cambia constantemente; de la misma manera que el entorno en el que proyectamos cambia; por lo tanto veo la necesidad de todo Arquitecto o estudiante poder repetir estas experiencias para así poder seguir alimentándose de nuevos métodos y no perder la dinámica de hacer y pensar para el sitio en el que se encuentra.

APORTES DEL CAPITULO

En síntesis, en los TIEP la búsqueda exploratoria tiene como objetivo revisar lo establecido, realizar un proceso con nuevas perspectivas y, en cierto punto, animarse a lo desconocido y a lo nuevo.

Como se fue señalado antes (Baricco 2019) los y las jóvenes buscan permanentemente la generación de satisfacciones, en la mayoría de los casos sensoriales. Es quizás por esta demanda, que la indagación fenomenológica es una propuesta reconocida y apropiada por los y las estudiantes con buenas respuestas de diseño.

Esta búsqueda produce aprendizajes significativos, y es la libertad de la acción proyectual lo que diferencia a estos talleres de otros. Para lo cual, el ambiente de confianza (transmitido por los y las docentes) anima a la originalidad en el proceso proyectual, y alienta a dar respuestas nuevas y singulares.

Finalmente, esta acción permite en los alumnos y alumnas, el planteo de nuevas preguntas, una herramienta de primer orden en el proceso de aprender a aprender, generando la autonomía y el deseo de crecer en conocimientos.

Figura 88. Arquitectura entre tierra y agua (2010)





Figura 89. Ciudades Transversales (2011)



09 | CONFIGURACIONES DIDACTICAS



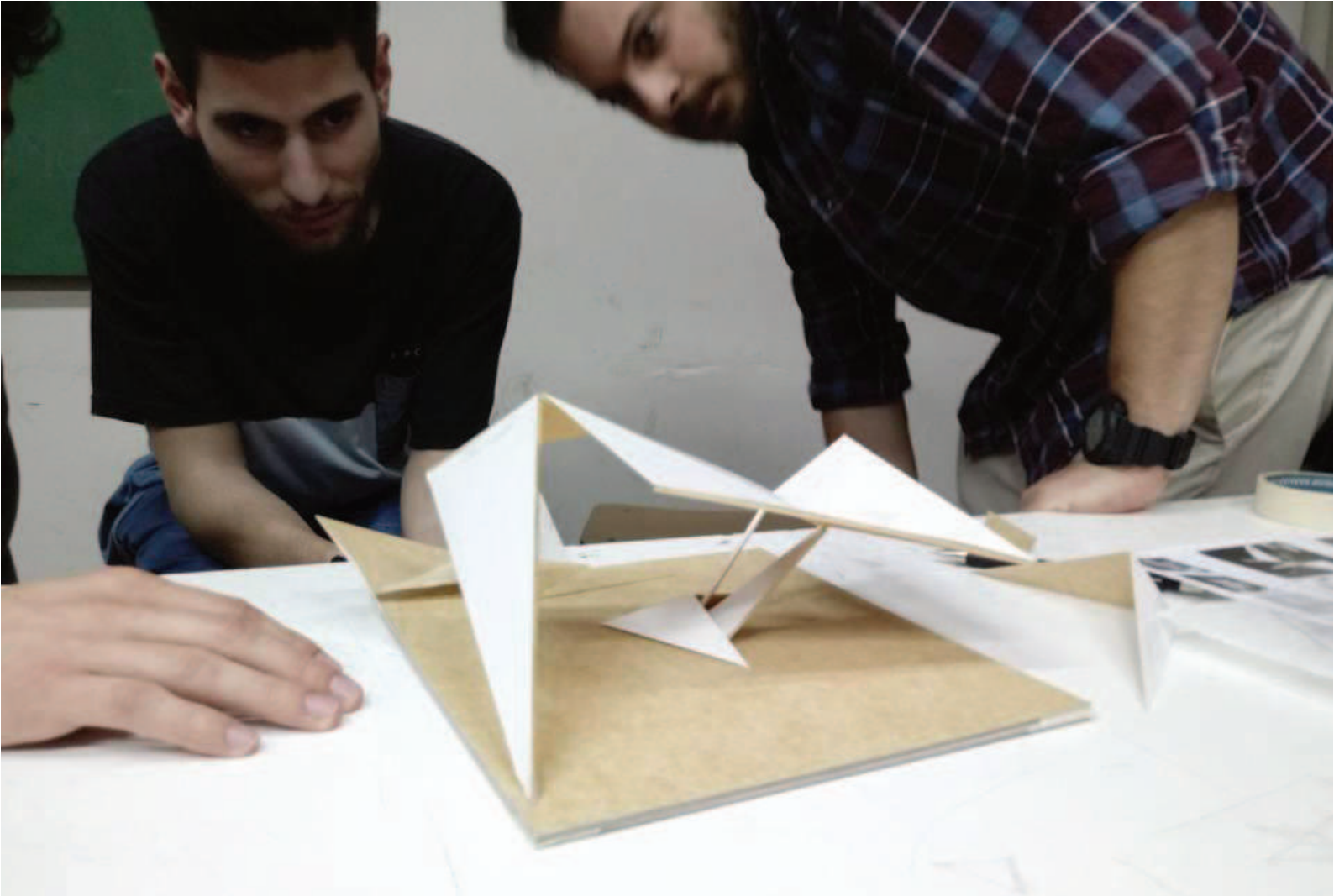


Figura 90. Taller Virtual en Red Arquisur (2018)

CONCEPTO DE CONFIGURACIONES DIDACTICAS

El concepto de configuraciones didácticas (Litwin, 1997) surge de la preocupación por construir una nueva agenda de la didáctica que permita ver las dimensiones que identifiquen las características de una buena enseñanza.

En la agenda clásica de la didáctica se han tenido en cuenta dimensiones tales como objetivos, contenidos, currículum, actividades y evaluación. Por su parte, la nueva agenda de la didáctica pretende estudiar otras dimensiones no exploradas como son la comunicación en el aula, los procesos de negociación de significados en la construcción del conocimiento o el sentido de la transferencia al aprender.

Litwin (1997) acuña el término configuración didáctica definiéndolo como “la manera particular que despliega el o la docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (p. 97). Esto implica una construcción elaborada en la que se puede reconocer los modos de cómo el o la docente aborda los múltiples temas de su campo disciplinar.

Las configuraciones didácticas dan cuenta de los abordajes particulares de la enseñanza en diferentes campos disciplinarios y son además indicativos de las formas de prácticas que el o la docente genera según los contextos institucionales en los que desarrolla su labor profesional.

Una configuración didáctica, expresa Litwin, puede estar conformada por:

- Los modos como el o la docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos,
- El particular recorte que el profesor realiza sobre los contenidos que conciernen a su asignatura
- Los supuestos que maneja respecto del aprendizaje.
- La utilización de prácticas metacognitivas.
- Los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina que se trata.
- El estilo de negociación de significados que se genera.
- La relación entre la práctica y la teoría, que incluye los diferentes lugares en el proceso que se le pueden dar a éstas.
- La particular relación entre el saber y el ignorar, que comprende posturas frente al lugar que ocupan conocimientos previos y presaberes, y frente al tipo de saber que se quiere construir.

Las anteriores dimensiones son un ejemplo de cómo las configuraciones didácticas se ven representadas en una clase. Asimismo, es posible reconocer otras dimensiones que den conocimiento de cómo se caracteriza la forma particular como el o la docente presenta los temas y los desarrolla para favorecer los procesos del aprendizaje.

En las configuraciones didácticas el o la docente despliega y organiza la enseñanza de los contenidos en un especial entramado de distintas dimensiones. Esto implica se puede o no reconocer, en el particular entramado, tipos de preguntas, determinados procesos reflexivos por parte de los y las docentes o los alumnos y alumnas, en la utilización de prácticas metacognitivas que los explicitan, rupturas con los saberes cotidianos, recurrencias al oficio o profesión en el campo disciplinar de que trata, movimientos en la red conceptual de la estructura de la disciplina, referencias a un nivel epistemológico, utilización de la ironía

o juego dialéctico en las exposiciones de determinados segmentos de la clase que busque especialmente generar contradicciones etc.

Litwin (1997) enumera distintas configuraciones didácticas de la agenda didáctica:

- Secuencia de progresión no lineal con estructura de oposición.
- Secuencia de progresión no lineal con pares conceptuales antinómicos.
- Secuencia de progresión no lineal con descentraciones múltiples por ejemplificación.
- Secuencia de progresión no lineal con descentraciones múltiples por invención.
- El objeto paradigmático: la obra.
- El objeto paradigmático: el experimento.
- El objeto paradigmático: la situación o caso problema.
- Narrativas metaanalíticas o la deconstrucción de la clase, en la clase de didáctica.

Configuraciones en el borde de la agenda didáctica

- La secuencia progresiva lineal.
- La secuencia progresiva lineal y el cierre: causa-efecto, problema-solución, abismal y de síntesis.
- La clase dramática desde la identificación.
- La clase dramática desde el distanciamiento.

Mientras que en El oficio de enseñar (2008) la autora ejemplifica propuestas que favorecen los procesos comprensivos provocando el pensamiento y promoviendo un conocimiento valioso en el aula:

- Nombrar, titular o instalar el tema
- El contexto
- El conocimiento relacional
- La jerarquía y la secuencia
- Evocar sentimientos

- Miradas diferentes en torno a un mismo objeto
- Elaborar conclusiones, generalizaciones, síntesis y abstracciones

La configuración didáctica, tanto en lo que respecta al dominio del contenido como a la manera en que el o la docente implementa la práctica, constituye la expresión de la experticia del o la docente, a través de una propuesta que no constituye un modelo para ser trasladado como un esquema para la enseñanza de uno u otro contenido.

En este sentido, Camilioni (1996) caracteriza el modo de cómo el o la docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar que se vincula con el concepto de configuraciones didácticas de Litwin, a partir de ocho momentos:

- 1) Tratamiento de contenidos.
- 2) Supuestos que maneja respecto del aprendizaje.
- 3) Utilización de prácticas meta-cognitivas.
- 4) Vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo disciplinar de que se trata.
- 5) Estilo de negociación de significados que genera.
- 6) Relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar.
- 7) Utilización valorativa del error.
- 8) Utilización de la ironía o juego dialéctico en las exposiciones de determinados segmentos de la clase que busque especialmente generar contradicciones.

Por lo tanto, este concepto revela todo lo que el o la docente hace y cómo lo hace para cumplir el objetivo de favorecer los procesos de construcción del conocimiento. De igual manera, reconoce la particularidad que cada docente tiene para emplear un método y desarrollar los contenidos. Al reconocer las configuraciones didácticas se ven las formas distintivas como un o una docente puede enseñar un tema y se establecen las diferencias frente a otros y otras docentes.

CONFIGURACIONES DIDACTICAS Y EL CAMPO DISCIPLINAR

Considerando que la configuración didáctica da muestra del carácter particular de abordaje de un campo disciplinar (Litwin, 1997), genera formas peculiares de práctica en lo que respecta a la enseñanza y la manera como cada docente la organiza y lleva a cabo reconociéndolas en los contextos institucionales.

Como lo afirman Mazzeo y Romano (2007), aquello que se enseña es producto de una construcción y no de la transmisión espontánea de un saber adquirido. No hay un saber sino saberes: un saber disciplinar (erudito), un saber a enseñar (planificado en la curricula), un saber enseñado (el que le llega al alumno/a a través de su docente) y un saber aprendido (que sigue actuando en el alumno/a vinculándose con otros saberes y transformándose).

En este sentido, la perspectiva de la comprensión (Perkins, 1995) se conecta con la decisión más importante que es qué es lo que los y las docentes pretenden enseñar. Para la transposición didáctica (Edelstein, 2011) se necesitan de representaciones adecuadas de aquello que se quiere enseñar para que los alumnos y alumnas produzcan mejores comprensiones, para lo cual se debe pensar en qué momentos será mejor un modo de representación u otro.

Por lo tanto, las configuraciones didácticas así como muestran la forma particular como el o la docente aborda un campo disciplinar para trasmitirlo e indica las persistencias y recurrencias de las dimensiones que se presentan en una clase, también dan a conocer la experticia que cada maestro tenga de un campo disciplinar (Litwin, 1997).

En este sentido, y en particular en esta investigación, las configuraciones didácticas tienen una relación directa con la construcción metodológica, ya que esta última da cuenta precisamente de la articulación forma/contenido en la construcción didáctica, dando cuenta de un acto singularmente creativo a partir del cual el o la docente concreta la articulación entre las lógicas del contenido y las lógicas de los sujetos, aludiendo también a los ámbitos y contextos en las que las dos lógicas mencionadas se entrecruzan.

CONFIGURACIONES DIDACTICAS EN EL TALLER CURRICULAR

Si bien en el taller de proyecto curricular se dan configuraciones didácticas a la manera de Litwin (1997) o Camilioni (1996), presentando ciertos temas teóricos en la clase inicial de un trabajo práctico, o sobre un tema en particular, en general las configuraciones más habituales rondan las estrategias didácticas en relación al proceso proyectual, o como puntualizan Romano (2015) y Bertero (2006), en la escena de la corrección del proyecto.

Esto ocurre debido a las fuertes representaciones epistemológicas (Litwin, 1997) “que modelan las formas de conocer un dominio dado, ejemplificando cómo es construido el conocimiento y cómo se encara la indagación” (p. 103), en este caso lo que refiere a la disciplina proyectual, y la referencia al oficio.

En relación a la enseñanza de las disciplinas proyectuales, Romano (2015) afirma que una actuación estratégica ante una actividad de enseñanza-aprendizaje supone la capacidad de decidir conscientemente para regular las condiciones que encuadran la actividad y buscan lograr el objetivo. Es una toma de decisiones en condiciones específicas. Cuando se habla de estrategias docentes, en el contexto del análisis de esta autora, se está haciendo referencia a los recursos implementados por el o la docente durante la corrección del proyecto con el objetivo de facilitar el aprendizaje, implican una intencionalidad, una secuencia de acciones y la actuación concreta en un momento y contexto particular de corrección. Aclara que los procesos proyectuales son individuales, el proyecto presentado para su corrección es original y transita una etapa particular de su evolución en el momento de su presentación, las acciones docentes coyunturales no pueden estar predeterminadas, dependen en primera instancia de un saber ver y, de la lucidez de esta interrogación, se desglosarán luego las acciones posteriores, que requerirán la continua recurrencia a los saberes propios del campo disciplinar y a su experiencia profesional docente.

En este sentido, Romano (2015) expone que:

“en tanto la corrección se plantea siempre como una particular experiencia, en grupos de características propias, con alumnos únicos y proyectos singulares, es posible planificar algunas instancias de la tarea pero no las estrategias que van a implementarse en cada caso... la diversidad de estrategias que pone en juego el o la docente durante la corrección y las cambiantes circunstancias frente a las cuales debe adaptarlas, coordinarlas y combinarlas” (p. 217).

El o la docente instala un menú de opciones, conscientes o inconscientes, que dependen de sus características, su cosmovisión, el manejo que tenga del grupo, la amplitud de su repertorio, los contenidos, todo lo cual se pone en juego, se despliega y modula en cada corrección. Cada circunstancia determinará la oportunidad de su uso y combinaciones. La experiencia, la formación docente y el conocimiento del campo desempeñan en este contexto un rol de particular relevancia, es en la experiencia donde el o la docente va adquiriendo no sólo los recursos sino la adaptabilidad y maleabilidad de su uso.

La autora (Romano, 2015) enuncia una serie de estrategias según sus objetivos:

Con el objetivo de comprender la propuesta y las pulsiones del proyectista el o la docente, motivando la externalización de las ideas, realizará una

- Indagación para comprender intenciones y facilitar la externalización.

Con el objetivo de chequear la comprensión de la corrección efectuada, el o la docente apelará a los medios que permitan confirmarla

- Indagación o recapitulación para afianzar la comprensión de la corrección.

Con el objetivo de instruir, aclarar y acentuar la asimilación del aprendizaje, actuando sobre el proyecto y el proceso, habilitará instancias de

- Transmisión, clarificación, reiteración y síntesis de conceptos.
- Transmisión, clarificación, reiteración y síntesis de procedimientos.
- Intervención indirecta sobre el proyecto: ofreciendo alternativas, sean estas expresadas verbalmente o mediante ideogramas o esquemas.
- Narración vivencial de experiencias concretas.

Con el objetivo de ofrecer modelos de acción realizará

- Transmisión y modelización de lógicas proyectuales
- Intervención directa, sobre los modelos propuestos por el proyectista, sean estas intervenciones orales o gráficas.

Con el objetivo de desactivar hábitos que obturan la comprensión genuina

- Actuará sobre las costumbres arraigadas del “oficio del alumno”

Con el objetivo de tender un puente interpersonal de comunicación

- Motivará al alumno, adecuando su estrategia a cada caso o atenuando de algún modo el tono del discurso

- Conciliará entre las intenciones del alumno y la lógica proyectual más adecuada (p.198).

En tanto, Bertero (2006) diferencia segmentos didácticos, entendidos como unidades de sentido, que caracterizan las intervenciones y las estrategias: cuando se inicia la corrección, el o la docente plantea estrategias de interpretación; durante el desarrollo de la misma utiliza estrategias propositivas y como cierre, a modo de conclusión, estrategias de síntesis. Identificando las siguientes categorías:

- Intervención anticipatoria reflexiva
- Intervención anticipatoria expositiva

- Intervención rememorativa reflexiva
- Intervención rememorativa expositiva

- Intervención propositiva focal
- Intervención propositiva en abanico

- Intervención sintética (preventiva) orientativa
- Intervención sintética (preventiva) directiva

Estas categorías dan cuenta de las estrategias de intervención en los procesos de construcción de los saberes disciplinares, evidenciando la complejidad propia del ejercicio del diseño. En ellas se entretajan los niveles de comprensión, aspectos teóricos y prácticos, racionales y heurísticos.



Figura 91. Arq. Javier Corvalán (Paraguay). Taller 1/1 (2007)

CONFIGURACIONES DIDACTICAS EN TIEP

En el caso de los TIEP, el análisis cualitativo acerca de las configuraciones didácticas se realiza sobre las observaciones de clase documentadas, las entrevistas y encuestas realizadas a docentes, alumnos y alumnas, registros documentales de fotos, descripciones, guías y trabajos realizados en workshops en la FADU desde el año 2007.

Este análisis no intenta un relevamiento centrado en las estrategias en cuanto a tales, que demandarían una rigurosa investigación, sino comprender su valor en el contexto de los TIEP, en relación a la construcción metodológica de los mismos y al especial objeto de conocimiento.

Con base en esto, es posible tener unas pautas para reconocer los diferentes tipos de estrategias que se presentan, y considerar estos parámetros para realizar las debidas deducciones y caracterizaciones de las configuraciones didácticas, halladas en los TIEP proyectuales.

Se identifican modos de desarrollar los talleres en general (análisis de estilos, modos, códigos comunicacionales, relaciones vinculares con los alumnos y alumnas y con los demás actores, significados y sentidos que los y las docentes les imprimen a sus prácticas) en relación a las configuraciones didácticas implementadas al momento de enseñar, en este caso, a proyectar.

De esta manera se puede reconocer, por ejemplo: la forma cómo se desarrolla el taller y qué metodología se utiliza, qué maneras de enseñar y estrategias se estila de forma reiterativa. Cómo se inicia el taller, los temas que desarrollan. Un taller se basa en generar una progresión temática, otro taller se destaca por incentivar la creatividad o la invención para resolver problemas. Respecto de la comprensión se abordan diferentes formas de construir el pensamiento, interpretaciones del o la docente, procesos de identificación para ayudar al estudiante en el proceso de aprendizaje.

En el siguiente cuadro se puntualizan las características más visibles de los talleres estudiados:

TALLERES ANALIZADOS - CONFIGURACIONES DIDACTICAS DETECTADAS

CONFIGURACIONES DIDACTICAS



1

TALLER 1:1

Narración de una experiencia similar (Venecia)
Vinculación teoría-práctica (análisis estructural)
Trabajo manual-exploratorio con maquetas
Indagación

Provocación (exigiendo las estructuras)
Convivencia (trabajo intensivo día-noche)
Empatía



2

ARQUITECTURA ENTRE TIERRA Y AGUA

Conexión con el paisaje (río-agua).
Paseo en catamarán como primera actividad.
Coordinar la actividad entre alumnos de distintas universidades.
Mediación idiomática (español-italiano).

Ejemplificación: mostrar otras propuestas.
Problematizar "tierra-agua": ciudad-río, ambiente natural-ambiente construido.
Indagación



3

CIUDADES TRANSVERSALES

"Urbanismo social".
Ejemplificación: narración de proyectos en otros lugares (Medellín)
Narrativa
Desestructurar la mirada: pensar en alternativas que nunca se propusieron para la ciudad.

Relación arquitectura-sociología.
Motivación
Indagación



4

COLECTIVOS PY. VANGUARDIAS AL BORDE

Ejemplificación: narración de proyectos en otros lugares (Asunción)
Entrada al aprendizaje desde lo experiencial

El docente trabaja a la par de los alumnos
Promueve el involucramiento con los pobladores

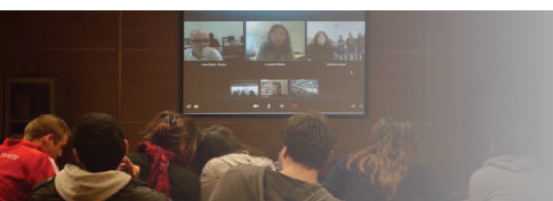


5

LOS PILARES Y LA LAGUNA

Contextualización.
Los docentes permanentemente se paran sobre la gigantografía y señalan cuestiones del entorno.

Muchos docentes, muy presentes en los tableros. Se involucran en los proyectos y prestan especial interés en cada grupo.
Indagación



6

TALLER VIRTUAL EN RED ARQUISUR 2018

En la clase apertura participan todos los docentes proponiendo algo dinámico.
Promover la exploración de otras artes (música, pintura, etc.) como fuente de inspiración y transposición.
Ejemplificación: citar proyectos con similares problemáticas, citar proyectistas y contextualizarlos.

Se utiliza la titulación.
Narrativa del proyecto
Narrativa metaanalítica
Indagación
Ironía - Humor
Empatía (asambleas universitarias)

En todos estos talleres se puede identificar una estrategia didáctica, a modo de esquema de trabajo similar: Presentación de la propuesta de taller – Debate acerca de conocimientos previos – Trabajo exploratorio – Exposición grupal – Crítica grupal – Meta-análisis de la experiencia.

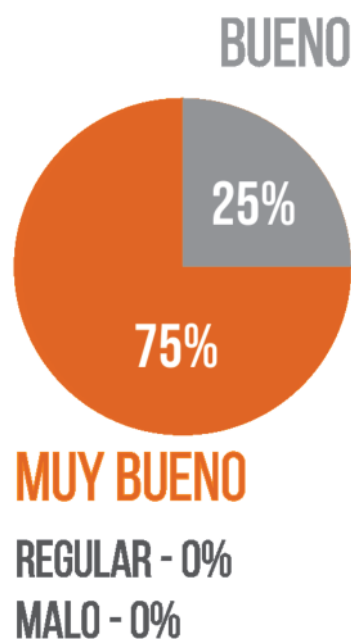
A excepción de la presentación de la propuesta, que es expuesta exclusivamente por los coordinadores, el resto de los momentos participan docentes, alumnos y alumnas a la par, construyendo los conocimientos en conjunto (relación teoría-práctica).

También es preciso reconocer algunas configuraciones que se repiten en la mayoría de los trabajos:

- Agenda didáctica flexible, se va adaptando a las circunstancias del desarrollo del taller. Microdecisiones.
- Narración de proyectos similares en otros lugares (ejemplificación)
- Narración de la vida de proyectistas, contextualizando las circunstancias de sus proyectos
- Narrativa meta-analítica de la experiencia proyectual
- Recurrir a saberes previos, aprendizaje significativo
- Contextualización: generar un vínculo con el lugar de implantación del proyecto
- Compromiso con la sostenibilidad ambiental
- Exploración de otras artes (música, pintura, etc.) como fuente de inspiración y transposición
- Vinculación teoría-práctica. La mayoría de las veces primero se explora la práctica para abordar luego la teoría a través de la metacognición
- Indagación permanente (en todas las etapas del proceso proyectual)
- Involucramiento en cada proceso proyectual
- Destrezas de reorientación (ej: titular los trabajos define la idea)
- Empatía
- Provocación
- Confianza
- Ironía – Humor

Respecto de la opinión de los alumnos y alumnas, estos tienen una buena apreciación respecto del apoyo recibido por los y las docentes.

**¿COMO EVALUARIA EL APOYO DOCENTE
RECIBIDO? 20 RESPUESTAS**



En este sentido, los alumnos y alumnas en las entrevistas profundizan acerca de actitud de los y las docentes puntualizando, en otras cosas, el grado de involucramiento en los procesos proyectuales, el acompañamiento en sus búsquedas proyectuales, la relación de pares, el clima de confianza generado, el interés y disfrute de la experiencia:

A1: Veo una notable diferencia (con los talleres curriculares) en la presencia docente sobre cada trabajo en particular y la manera de involucrarse en los mismos. El docente propone la forma de trabajo y el alumno se siente cómodo con ella... Esta interacción (docente-alumno) se acentúa en los talleres intensivos y permite que el proceso de diseño sea más guiado y puedan lograrse buenos resultados.

A2: la relación entre alumno y profesor es mucho más personalizada, donde las jerarquías se desdibujan y las actividades se dan con relaciones más paralelas, pese a la diferencia de conocimientos de los profesores y los alumnos, esto último, en lo personal hace que el aprendizaje sea mucho más fructífero... los talleres intensivos exploratorios son espacios donde la capacidad del o la docente se potencia y por ende del alumno también.

A3: los docentes incentivan a los alumnos aportando sus saberes, acoplándolos a las propuestas de los alumnos, maximizando así el potencial de cada idea proyectual.

A5: En el taller intensivo el interés del docente y su vocación potencian la capacidad del alumno de crear, cuestionar, o analizar el propio programa proyectual.... creo que



Figura 92. Arq. Camilo Restrepo (Colombia). Ciudades Transversales (2011)

el docente está más abierto a aprender del alumno que el alumno del o la docente, y esto me parece que fortalece la relación y la confianza.

A6: Los docentes se muestran más involucrados con el trabajo y con las preguntas de los alumnos. En los talleres de proyectos generalmente los docentes sólo corrigen ciertas cosas que pueden llegar a estar mal pero en los intensivos ayudan a los alumnos a resolver ellos mismos ciertos conflictos del proyecto, etc.

A7: los talleres intensivos al no ser de condición obligatoria, tanto docentes, como alumnos están predispuestos a solo disfrutar, sacarle jugo al proceso, sin importar el resultado ya que no se congela en tan solo una nota numérica como en los talleres tradicionales

En cuanto a la opinión de los docentes, estos reconocen desplegar otras habilidades que cargan de espontaneidad al proceso.

D1: La actitud docente frente al rol de mediador en la resolución de problemas es la misma (en talleres curriculares y talleres intensivos exploratorios). La diferencia la constituyen las habilidades a desplegar, ya que a través del proceso de enseñanza y aprendizaje del proyecto arquitectónico nuevas técnicas y estrategias que operen sobre el mejoramiento de la calidad y pertinencia de los proyectos permitirá potenciar la adquisición de saberes. Los tiempos cortos permiten desplegar destrezas de repentización tanto al docente como al estudiante, que cargan de espontaneidad el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los puntos hasta aquí descritos, avanzan sobre las configuraciones didácticas que especialmente se dan en este tipo de talleres proyectuales, las cuales se plasman en estrategias docentes que se ven influidas por las categorías analizadas y que buscan favorecer la construcción de conocimiento.

APORTES DEL CAPITULO

En síntesis, las configuraciones didácticas que se dan en los TIEP se relacionan directamente con el campo disciplinar y la construcción metodológica de los mismos.

Respecto del campo disciplinar, el proceso proyectual exige a los y las docentes al momento de enseñar, disponer de una serie de opciones (agenda flexible) para activar los recursos y procedimientos que mejor se adapten a cada ejercicio. Por lo cual, hay un núcleo duro disciplinar sobre el cual deben estudiar, investigar para poder actuar.

Así, se busca que el alumno o alumna aprenda a aprender, recurriendo a sus saberes previos, y enfocado no solamente en la búsqueda de resultados o soluciones, sino además, al planteamiento de nuevas preguntas en un marco único para cada proyecto (indagación).

El o la docente acompaña al alumno o alumna involucrándose en cada proceso proyectual, explorando las mejores estrategias de búsqueda para cada proyecto y cada proyectista. Los y las docentes no “corrigen” el proyecto sino que facilitan la búsqueda, orientan, acompañan.

La narrativa asiste todo el proceso de aprendizaje, a través de la ejemplificación con la narración de proyectos similares en otros lugares y de la vida de proyectistas, contextualizando las circunstancias. La narrativa meta-analítica de la experiencia proyectual contribuye en este proceso pensándose a sí mismo y aprendiendo a través de la comprensión.

En segundo término, la construcción metodológica de estos TIEP se define por la dinámica del taller, lo intensivo, lo exploratorio y lo volitivo, incentiva en los y las docentes la búsqueda de configuraciones didácticas que se adapten a esta construcción.

Lo exploratorio permite indagar en otras artes (música, pintura, etc.) y otras disciplinas como fuente de inspiración y transposición. La exploración también permite la vinculación teoría-práctica, la mayoría de las veces primero se explora la práctica para abordar luego la teoría.

En tanto lo intensivo exige indagar en técnicas de repentización para que el proyecto pueda avanzar en cortos tiempos. De la misma manera que lo intensivo muchas veces genera largas jornadas de trabajo grupal que crean un clima de gran convivencia y confianza entre los participantes, lo cual también influye en las estrategias didácticas.

Lo volitivo, el hecho de que todos participen voluntariamente, y la dinámica que vincula a docentes, alumnos, y alumnas como pares, habilitan vínculos interpersonales de comunicación generando sentimientos como la empatía, la provocación, la ironía, el humor, la motivación, en un marco de confianza generado en el seno del contrato didáctico.

Un tema no menor es que todos estos talleres se encuentran atravesados por la temática del desarrollo sostenible, como motor de una relación equilibrada entre necesidades sociales, actividades económicas y entorno urbano, indicador de diversidades biológicas y culturales, pero también elemento capaz de hacer dialogar y conectar exigencias, lugares y sujetos diferentes.

Así, estas configuraciones didácticas demuestran el compromiso del o la docente de los TIEP con la enseñanza, con lo disciplinar, con sus alumnos y alumnas. Este compromiso también es con la educación pública, con la sostenibilidad y, en definitiva, con el futuro.





Esta investigación intentó dar cuenta de la manera en que se configuran los TIEP realizados en la FADU-UNL desde 2007.

Al considerarla como una investigación de tipo cualitativa, el desarrollo de la misma ha sido de tipo inductivo, es decir, la elaboración de categorías y conceptos partieron de los datos recabados y no de hipótesis, modelos o teorías preconcebidas.

A partir de esta consideración, el análisis comienza con la recolección de una variedad de materiales empíricos de los talleres realizados (fotos, guías, etc.) que luego son completados con encuestas y entrevistas a alumnos y alumnas, profesores y profesoras participantes. Con el fin de registrar cómo se opera en la práctica, se realizan observaciones de clases, indagando acerca de las prácticas de enseñanza, las de aprendizaje y las dinámicas propias de estas experiencias.

Al analizar este material se busca un marco de teoría apropiado que permita comprender el caso, sabiendo que elegir los referentes teóricos es preguntarse sobre el objeto de estudio y la postura que se adopta al realizar la interpretación.

Por otra parte, se plasma un esquema que da orden al análisis de los aspectos más relevantes de la configuración de estas experiencias. Este esquema se basa en el triángulo clásico de la didáctica docente-alumno/a-objeto de conocimiento para exponer la relación entre objeto de conocimiento, construcción metodológica y configuraciones didácticas.

Para ello, en primer lugar se aborda el objeto de conocimiento definido como el proceso proyectual planteando las especificidades propias del campo. Luego, a partir de entender la construcción metodológica como un proceso complejo de gestación de propuestas de enseñanza, se logran reconocer algunas categorías fundantes de estas experiencias: el taller, lo volitivo, lo intensivo y lo exploratorio. Para finalmente arribar a las configuraciones didácticas como las particulares formas de enseñanza propuestas por los y las docentes, para abordar este campo disciplinario y favorecer la construcción de conocimiento.

En relación al particular objeto de conocimiento, la enseñanza del proceso proyectual implica para el o la docente, activar recursos y procedimientos mediante los que el alumno o alumna aprende a aprender, enfocado no solamente en la búsqueda de resultados, sino además, en la vinculación con contenidos teóricos y metodológicos, y el planteamiento de nuevas preguntas en un contexto único para cada proyecto.

En el marco de este campo disciplinar, los TIEP, se configuran como propuestas de enseñanza potentes que abordan la proyectualidad a partir de una especial construcción metodológica.

En esta construcción, el taller se configura como un espacio físico, pero también en un espacio simbólico donde se vive un ambiente de confianza que invita a aprender juntos a docentes y estudiantes. Poniendo el foco en la práctica y en las tareas grupales, la organización y dinámica del taller se adapta favorablemente a la generación actual de estudiantes universitarios que es en general, más emocional, más intuitiva, y tiene una visión más global de los problemas.

Hay en la actualidad una cuestión de “horizontalidad” que se observa en las formas que circula el conocimiento en las redes, y que influye en la relación docente-alumno/a. La posibilidad de acceder a perspectivas diversas a partir de la tecnología, hace que estos vean a sus docentes como meros transmisores de conocimientos. Para ellos, el o la docente transmite los conocimientos que ellos, como alumnos y alumnas, podrían haber producido y adquirido si hubieran querido. Esto plantea un escenario de interacción diferente: los y las docentes pasan a ser considerados pares intelectuales, a partir de lo cual se establece una relación aparentemente más simétrica.

A su vez, los y las docentes en estos talleres admiten esta relación más igualitaria, asumiendo una actitud generosa y abierta, predispuestos a aprender de la experiencia tanto como los alumnos y alumnas. El o la docente abandona la tarea solitaria, favorece el trabajo colaborativo y participa activamente en cada uno de los trabajos desarrollados.

Esto plantea un escenario de interacción diferente, donde la acción volitiva de todos y todas, manifiesta la decisión de crecer en conocimientos y de ser artífices del propio proceso formativo. Este ejercicio de libertad y compromiso crea un ambiente fructífero, lo que resulta en aprendizajes como experiencias significativas, generando y respetando la autonomía de cada uno de los participantes.

Esta posición deriva en comportamientos que superficialmente podrían ser interpretados como una muestra de informalidad, sin embargo, al interior de la experiencia se produce cierta deconstrucción (o al menos reformulación) del binomio saber-poder. Esto se observa, por ejemplo, en el abandono de la calificación como espacio de control, en la distribución de un espacio físico más equitativo o en el manejo del tiempo asociado a cada ejercicio. De todas formas, existe una red de relaciones

entre docentes, alumnos y alumnas que supone reconocimientos mutuos y manejos sutiles, donde el nexo saber-poder no se abandona por completo, sino que es resignificado.

Por otro lado, esta investigación manifiesta que el carácter intensivo de estos talleres exploratorios proyectuales se adecúa mejor a la naturaleza dinámica de la generación actual de estudiantes, la cual espera que su acercamiento al conocimiento sea lo más rápida, entretenida y sencilla posible, maximizando la relación tiempo de estudio-resultados obtenidos. Los y las estudiantes entrevistados, reconocen que su respuesta depende del incentivo que le genere el ejercicio. A mayor incentivo, mayor y mejor respuesta, en menores tiempos.

Un trabajo exploratorio, se establece como un puente para acceder a otros problemas, como una experiencia vital que seguirá produciendo conocimiento en otras prácticas formativas. Los tiempos cortos aceleran la toma de decisiones. Es necesario elaborar consignas claras para que la optimización del tiempo se pueda llevar a cabo en el ejercicio proyectual.

Además, la naturaleza exploratoria de estos TIEP permite una aproximación al proceso de diseño de una manera perceptiva, lúdica e intuitiva. La visualización y manipulación del espacio en estos términos, incorpora modos de aprehender el mundo a través de la experiencia sensible.

En este sentido, y considerando que la generación de nativos digitales celebra aquellas experiencias que le generen satisfacciones sensoriales, en estos talleres la búsqueda exploratoria permite a los alumnos y alumnas revisar lo establecido, realizar un proceso con nuevas perspectivas y animarse a lo desconocido y a lo nuevo.

Los y las estudiantes reconocen la libertad de la acción proyectual y el ambiente de confianza (transmitido por los y las docentes), el cual anima a la originalidad en el proceso proyectual y alienta a dar respuestas nuevas y singulares. Esto permite el planteo de nuevas preguntas, una herramienta de primer orden en el proceso de aprender a aprender, generando la autonomía y el deseo de crecer en conocimientos.

Los puntos hasta aquí descritos, avanzan sobre las configuraciones didácticas que especialmente se dan en los TIEP, las cuales se plasman en estrategias docentes que se ven influenciadas por las categorías mencionadas (el taller, lo experimental, la intensidad, y lo volitivo) y que buscan favorecer la construcción de conocimiento.

A continuación se enumeran las configuraciones didácticas detectadas:

- Agenda flexible: el o la docente dispone de una serie de opciones para activar los recursos y procedimientos que mejor se adapten a cada ejercicio.
- Compromiso: se aprecia un gran compromiso del o la docente de los TIEP tanto con los alumnos y alumnas, como con la enseñanza y con lo disciplinar.
- Involucramiento: el o la docente acompaña a cada alumno en cada proceso proyectual, explorando las mejores estrategias de búsqueda para proyectos y proyectistas únicos.
- Indagación: se busca que el alumno aprenda a aprender, enfocado no solamente en la búsqueda de resultados o soluciones, sino además, al planteamiento de nuevas preguntas en un marco único para cada proyecto.
- Narrativa: la narrativa acompaña todo el proceso de aprendizaje, a través de la ejemplificación, la contextualización y la referencia a diferentes circunstancias.
- Metacognición: La narrativa meta-analítica de la experiencia proyectual, contribuye con el proceso pensándose a sí mismo, y generando aprendizajes a través de la comprensión.
- Contextualización: temas como movilidad, vulnerabilidad y sostenibilidad, proponen una relación equilibrada entre necesidades sociales, actividades económicas y entorno urbano. Existe un eje común que es el desarrollo sostenible urbano y arquitectónico.
- Referencia a otras disciplinas: Lo exploratorio permite indagar en otras artes (música, pintura, etc.), y otras disciplinas, como fuente de inspiración y transposición.
- Práctica-Teoría: la exploración permite la vinculación teoría-práctica, la mayoría de las veces primero se explora la práctica, para abordar luego la teoría.
- Repentización: lo intensivo exige indagar en especiales estrategias para que el proyecto pueda avanzar en tiempos cortos.

- Convivencia: lo intensivo genera largas jornadas de trabajo grupal que crean un clima de gran convivencia y confianza entre los participantes.
- Vínculos interpersonales: el hecho de que todos participen voluntariamente, y la dinámica de taller que vincula a docentes, alumnos y alumnas como pares, permiten vínculos interpersonales de comunicación generando sentimientos como la empatía, la provocación, la ironía, el humor, la motivación, en un marco de confianza generado en el seno del contrato didáctico.

Seguramente a este listado se pueden agregar otras, algunas o muchas, configuraciones didácticas que no han sido develadas en esta investigación. Sin embargo, se puede concluir que las configuraciones detectadas, se encuentran en el universo de las buenas configuraciones, por su sentido ético y epistemológico, y su modo particular de entramarse con el contenido de la enseñanza, en particular, de las disciplinas proyectuales.

En este sentido, las experiencias presentadas deciden conectarse con los intereses de los y las estudiantes, generando vinculaciones con los modos en los que ellos y ellas se acercan al conocimiento, a través de propuestas significativas que evitan actividades forzadas. Así, la decisión es optar por una didáctica del siglo XXI comprometida en los campos epistemológicos, cognitivos y sociales.

Estas buenas prácticas de formación en la universidad aparecen enlazadas, en general, con tareas de investigación en el campo, que requieren su propio tríptico de originalidad, comunicabilidad y rigor, buscando vincular conocimiento académico y conocimiento práctico en pos de contribuir a la construcción de esa metodología específica que continuamente demandan las disciplinas del diseño.

Respecto de la posibilidad de trasladar estas experiencias a los talleres curriculares obligatorios, se entiende que podría ser difícil mantener esta dinámica intensiva durante todo un año académico. Son experiencias puntuales, su dinamismo así lo exige. Lo que sí se puede trasladar son las configuraciones didácticas, las actitudes docentes. De la misma manera, también es posible diseñar y proponer ensayos controlados, momentos en los cuales los valores de los TIEP, se ponen en práctica en los talleres curriculares.

En relación con este conjunto de ideas, se entiende que los TIEP realizados en la FADU desde 2007, constituyen experiencias de una “enseñanza poderosa” (Maggio, 2012): que da cuenta de un abordaje teórico actual, que permite pensar al modo de la disciplina, que mira en perspectiva, que está formulada en tiempo presente, que ofrece una estructura que en sí es original, que conmueve y perdura. Lo cual implica una práctica docente aggiornada, compleja, reflexiva y generadora de aprendizajes valiosos y memorables.

Finalmente, se considera que las conclusiones hasta aquí presentadas son de carácter provisorio, ya que las mismas son aproximaciones a ciertas ideas que, lejos de concluir un razonamiento, abren la puerta a nuevos interrogantes y a nuevas reflexiones.

Es intención de este trabajo colaborar en el debate acerca de la vigilancia epistemológica y metodológica en la enseñanza de la proyectualidad, constituyéndose en un aporte en la búsqueda de buenas y mejores configuraciones didácticas de la enseñanza universitaria, en el marco de una nueva agenda de la didáctica de las disciplinas proyectuales.

Página 120

Figura 94. Colectivos.py (2015)

Figura 95. Taller Virtual en Red Arquisur (2018)

Página 121

Figura 96. Los pilares y la alguna (2018)

Figura 97. Taller 1/1 (2007)





BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. (1990). Antropología e investigación educacional: aproximación a un enfoque constructivista indiciario. CRICSO, Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

Achutti, L. E. (1997). Fotoetnografía: um estudo sobre antropología visual sobre cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre. Palmarinca, citado en Moreno Gómez, W. (2003) “Fotoetnografía educativa: una ruta para comprender la cultura corporal escolarizada” en Revista Iberoamericana de Educación. N°62 (2013) – OEI/CAEU.

Aliata, F. (2013). Estrategias proyectuales. Buenos Aires. Sociedad Central de Arquitectos.

Alonso (1998). “Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa” en La mirada cualitativa en sociología. Fundamentos.

Ander Egg, E. (1991). El taller, una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires. Magisterio Rio de la Plata.

Asensio, A. (2013). “Ciudad Abierta de Ritoque: paisaje habitado 44 años después”. Plataforma Arquitectura. Disponible en: <http://www.plataformaarquitectura.cl/cl/02-257144/ciudad-abierta-de-ritoque-paisaje-habitado-44-anos-despues>

Bain, K. (2004). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia. Universidad de Valencia.

Baricco, A. (2008). Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación. Barcelona. Anagrama.

Baricco, A. (2019). The Game. Barcelona. Anagrama.

- Basterrechea, L. (2014). "Una experiencia diferente en la enseñanza de la arquitectura: el Taller Total". Revista del Taller Libre de Proyecto Social. FADU-UBA.
- Becerra, M. G., Garrido M. R. y Romo R. M. (1989): «De la ilusión al desencanto en el aula universitaria. Una panorámica áulica del curriculum», en Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum. México. UNAM.
- Beltramo, L., De Lisi, L. y Del Pardo, G. "Lo lúdico en el diseño" (2009) en Fiorito, M. (Comp.) Enseñar, proyectar, investigar. Experiencias y reflexiones de la carrera de formación docente. Buenos Aires. Nobuko.
- Ben Altabef, C. (2019). Intenciones para una didáctica proyectual. Caso: asignatura Proyecto y Forma en la FAU-UNT. Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación, (67), 51 a 62. Disponible en: <https://doi.org/10.18682/cdc.vi67.1152>
- Bertero, C. (2006). Perspectivas para una didáctica de la arquitectura El dibujo y las técnicas gráficas como herramientas disciplinares en la enseñanza del diseño. Tesis de Maestría en Docencia Universitaria. FHUC/UNL.
- Bertero, C. (2009). La enseñanza de la arquitectura. Entre lo dibujado y lo desdibujado. Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral.
- Bertoni, G., Castellitti, E., Mendiando, J., Reale, L. (2015). Ponencia "Didáctica de proyecto. El caso de los talleres experimentales". La Plata. XIX Congreso Arquisur.
- Betancourt Morejón, J. (1999). "Creatividad en la educación: Educar para transformar" Artículo tomado de educar, revista de educación de la Secretaria de Educ. Jalisco, Nueva época, num.10. <http://www.geocities.ws/seccion47_innovacion/creatividadeduc10.html>
- Bortolotto, E. A. L. (2018). La enseñanza proyectual. ARQUISUR Revista, 8 (14), 84-95. Disponible en: <https://doi.org/10.14409/ar.v8i14.7689>
- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona. Anagrama.
- Breyer, G. (2000). "Morfología, teoría, metodología, heurística". En Marchetti, J. M. (Comp.) Pensar la Arquitectura. Ediciones de la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires. Bs. As.

- Breyer, G. (2007). *Heurística del diseño*. Nobuko. Buenos Aires
- Burgos, M. A. C. E. (2010). Dimensiones epistémicas y cognitivas en la enseñanza de las disciplinas proyectuales. *ARQUISUR Revista*, 1 (1), 82-93. Disponible en: <https://doi.org/10.14409/ar.v1i1.916>
- Camilloni, A. Cols, E., Basabe, L., Feeney, S. (2007). *El Saber Didáctico*. Buenos Aires. Paidós.
- Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- Castellitti, E., Acosta, M. y Caballero (2009). Ponencia: “La Relación entre las Prácticas Proyectuales en la Actividad Profesional de la Arquitectura Contemporánea y los Procesos Proyectuales como Métodos de Enseñanza a Nivel Local” en Congreso Arquisur
- Cataldi, Z. y Dominighini, C. (2015) La generación millennial y la educación superior. Facultad Regional Buenos Aires. Universidad Tecnológica Nacional. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*. Vol. 12(19), págs.14-21.
- Chevallard (1991) *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires. Aique.
- Civarolo, M., Bruzzo, C. y Pérez Andrada, M. (2018). El aula como escenario de enculturación, comprensión y escucha. *Anuario Digital de Investigación Educativa*. N° 1, octubre de 2018. Universidad Católica de Córdoba.
- Correal, G. (2007). “El proyecto de arquitectura como forma de producción de conocimiento: Hacia la investigación proyectual” en *Revista de Arquitectura de la Universidad Católica de Colombia* N° 9.
- De Alba, A. (1995) “Curriculum: crisis, mito y perspectiva” Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- Delgado J. M. y Gutierrez J. (1995) *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Ed. Síntesis Psicología.
- Díaz Barriga, A (1997). *Didáctica y curriculum*, México, D. F., Ediciones Nuevomar.

- Diccionario Metápolis de la arquitectura avanzada. Gausa, M., Guallart, V., Morales, J., W Muller, W., Porras, F., Soriano, F. Barcelona. Actar.
- Dutari, I. (2006) *Arquitectura Inicial: una mirada sobre los primeros pasos en la enseñanza y aprendizaje de la arquitectura*. Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Edelstein, G. (1996) *Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo*, en: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós
- Edelstein, G. (2011) *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1996). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires. Kapelusz
- Elliott J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.
- Fernandez, R. (2007). *Lógicas del proyecto*. Buenos Aires. UniGraf.
- Fernandez, R. (2013) *Inteligencia proyectual: un manual de investigación en arquitectura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Teseo.
- Ferrater Mora, J. (1994). *Diccionario de filosofía*. Tomo III: K-P. Barcelona. Ariel.
- Finkel, D. (2000) *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia. Universidad de Valencia, 2008.
- Flick U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Morata.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar*. México: S. XXI en Hernández, G. (2006). El ejercicio del poder del maestro en el aula. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 2. Recuperado de <http://www.uv.mx/cpue/num2/critica/HernandezPoderMaestro.htm#>
- Freire, P. (1974) *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. En Toro, K. (2013) “Repensando a Paulo Freire: La práctica de la libertad” en *Escritos en la Facultad*. Año 9. Nº 84. Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina: Siglo XXI.

- Gausa, M., Guallart, V., Morales, J., W Muller, W., Porras, F., Soriano, F. (2001). Diccionario Metápolis de la arquitectura avanzada. Barcelona. Actar.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992) Comprender y Transformar la Enseñanza. Madrid. Morata.
- Goetz y Lecompte (1988). Etnografía y diseño cualitativo. Madrid. Morata.
- Guber, R. (1984). El salvaje metropolitano. Buenos Aires. Legasa.
- Guevara Alvarez, O. (2013) Tesis Doctoral: Análisis del proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina Proyecto Arquitectónico, en la carrera de Arquitectura, en el contexto del aula. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Guidalevich, V. “La evaluación como posibilidad de volver visible lo invisible” (2009) en Fiorito, M. (Comp.) Enseñar, proyectar, investigar. Experiencias y reflexiones de la carrera de formación docente. Buenos Aires. Nobuko.
- Guilford, J.P. (1983) Creatividad y educación. Barcelona, Paidós Ibérica. En Ledesma, M., “Palabras Preliminares” (2009) en Fiorito, M. (Comp.) Enseñar, proyectar, investigar. Experiencias y reflexiones de la carrera de formación docente. Buenos Aires. Nobuko.
- Howe, N. y W. Strauss (2007) Millennials Go to College. EE.UU., Life Course Associates. En Ibáñez, E.; Cuesta, M.; Tagliabue, R.; Zangaro, M. (2008).
- Ibáñez, E.; Cuesta, M.; Tagliabue, R.; Zangaro, M. (2008). La generación actual en la universidad: El impacto de los Millennials. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6146/ev.6146.pdf
- Lewkowicz, I. y Sztulwark, P. (2003) Arquitectura plus de sentido. Buenos Aires. Altamira.
- Litwin, E. (1996) El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilioni, A. y otros. Corrientes Didácticas Contemporáneas. Buenos Aires. Paidós.
- Litwin, E. (1997). Configuraciones didácticas, una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires. Paidós.
- Litwin, E. (1998) La didáctica: una construcción desde la perspectiva de la investigación en el aula universitaria. Revista EDUCACION. Vol. VII. N2 13. Marzo 1998.

- Litwin, E. (2005) *Las Configuraciones Didácticas*. Buenos Aires. Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires. Paidós.
- Maggio, Mariana (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires. Paidós.
- Maíllo, A. (2001). *Enciclopedia de didáctica aplicada*. Barcelona: Labor. Citado en Escobar Gutiérrez, D. (2017). *Didáctica universitaria y configuraciones didácticas*. El Toldo de Astier, 8. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8001/pr.8001.pdf
- Mazzeo, C. y Romano, A. M. (2007) *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Buenos Aires. Nobuko.
- Necuzzi, C. (2019). *Educación, enseñanza y didáctica en la contemporaneidad*. Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación, (67), 19 a 37. Disponible en: <https://doi.org/10.18682/cdc.vi67.1125>
- Pérez Gómez, A. (2009) *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. Buenos Aires. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Perkins, D. (1995) *La escuela inteligente*. Barcelona. Gedisa
- Plan de Estudios Carrera Arquitectura y Urbanismo (2001) – Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Universidad nacional del Litoral.
- Pokropek, J. (2020). *La experimentación proyectual en la enseñanza: Enseñar a construir sentido*. Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación, (82), 115 a 126.
- Rancière, J. (1987) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Buenos Aires. Libros del Zorzal, 2007.
- Romano, A. M. (2015) *Conocimiento y práctica proyectual*. Buenos Aires. Infinito.
- Sbarra, A., Morano, H. y Cueto Rúa, V. (2020) *Las escalas del proyecto: le la habitación al proyecto urbano*. La Plata. Facultad de Arquitectura y Urbanismo - UNLP.

- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Paidós. Barcelona.
- Solá-Morales, I. (2003). Sadomasoquismo: crítica y práctica arquitectónica, en Diferencias: topografías de la arquitectura. Barcelona. G. Gili.
- Toro, K. (2013) “Repensando a Paulo Freire: La práctica de la libertad” en Escritos en la Facultad. Año 9. N° 84. Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Buenos Aires.
- UNESCO (1998) “La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción”. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 5 –9 de octubre.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society. Cambridge. Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, 89-100.
- Ynoub, R. (2020). Epistemología y metodología en y de la investigación en Diseño. Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación, (82), 17 a 31.
- Ledesma, M., “Palabras Preliminares” (2009) en Fiorito, M. (Comp.) Enseñar, proyectar, investigar. Experiencias y reflexiones de la carrera de formación docente. Buenos Aires Nobuko.
- Liernur, J. F. (2001) Arquitectura en la Argentina del Siglo XX. Buenos Aires. Fondo Nacional de las Artes.
- Mc.Millan J. y Schumacher S. (2005). Investigación Educativa. Madrid. Pearson.
- Mendicoa G. (2003). Sobre Tesis y Tesistas. Buenos Aires. Espacio Editorial.
- Mills W. (1986). “Sobre la artesanía intelectual” en La imaginación sociológica (apéndice). México. FCE.
- Piagio, Stoddart, Viarengo, J. y Viarengo, P. (2009). Ponencia: “Enseñanza del proyectar, de la tradición a la contemporaneidad” en Congreso Arquisur.
- Riviere, Á. (1984). La Psicología de Vygotsky. Madrid. Visor, 1988.
- Sacristan, G. (1991). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata.

- Saldarriaga Roa, A. (1996). *Aprender Arquitectura*. Bogotá. Ed. Corona.
- Salomon, G. (comp.) (2001). *Cogniciones Distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Santos, Boaventura de Sousa (2009). *Una Epistemología del Sur*. Mexico. Clasco-Siglo XXI.
- Sirvent T. (1998). Cuadro comparativo entre lógicas según dimensiones del diseño de investigación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Sirvent T. (2000). Grilla de prediseño de proyectos de proyectos de investigación. Maestría de Salud Mental de la Facultad de Trabajo Social – UNER.
- Soboleosky, L. (2007). *La evaluación en el taller de arquitectura: una mirada exploratoria*. Buenos Aires Nobuko.
- Sproviero, E. (2005). Ponencia “La tensión entre disciplina y profesión en la enseñanza” en Congreso Arquisur.
- Taller Virtual en Red Arquisur. Un experimento 2.0 [Edición 2014] (2015)
- Taylor y Bogdan (1990). *La investigación cualitativa*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Velasco H. y Díaz de Rada (1997) “El trabajo de campo” y “Describir, traducir, explicar, interpretar”, en *La lógica de la investigación etnográfica*. Valladolid. Ed. Trotta.

ANEXOS

SINTESIS TALLERES INTENSIVOS PROYECTUALES



1. TALLER 1:1 | “TÉCNICA Y FENOMENOLOGÍA EN EL PAISAJE. LABORATORIO INTENSIVO DE PROYECTO ARQUITECTÓNICO”

Realizado en la Ciudad Universitaria en mayo de 2007 organizado por la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UNL. Profesor invitado: Arq. Javier Corvalán (Paraguay).

Este taller intenta definir un concepto de esencialidad con tres elementos básicos, la técnica, el paisaje y la fenomenología; entendiendo que la técnica es el único lenguaje que puede ser verificado y codificado universalmente; el paisaje, sea urbano o rural es el espacio inevitable donde construir; y la fenomenología es el campo pendiente por investigar, para incorporar a lo artístico lo funcional en un concepto orgánico, además buscando desarrollar paralelamente los sentidos (fenomenología) a través del contacto con la materia.

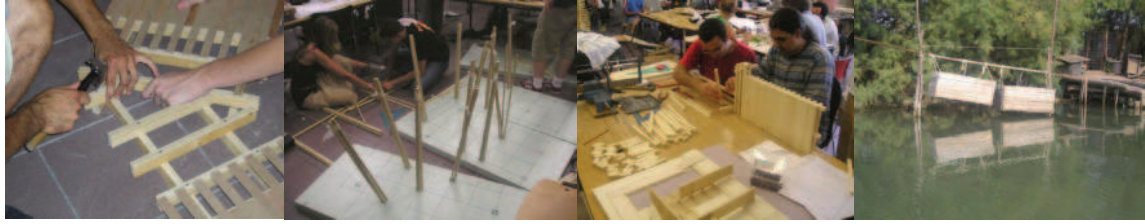
Los ejercicios son grupales y los equipos se ordenan en mesas de trabajos con un set de 80 listones de madera a escala 1.10 de los reales; complementando, cada alumno puede contar con un ordenador, lápiz y papel para esquicios o cálculos auxiliares.

Posteriormente se visita el área de trabajo, para un análisis del problema y revelado del paisaje, complementando con discusiones sobre aspectos teóricos y referentes del tema



Luego se desarrolla la etapa de formulación de ideas donde cada equipo, con el material a escala 1.10 tiene que encontrar, en un límite pre establecido de tiempo, la formaestructural que responda a su entender el problema planteado, esta etapa, termina con una evaluación hecha por un jurado de docentes, mediante una exposición colectiva explicada de cada grupo, de esta evaluación, se seleccionara un ganador, que en una tercera etapa, será construido colectivamente como una gran cuadrilla de trabajo de obras en una escala 1/1 .





+LABORATORIO DE ARQUITECTURA / Javier CORVALAN Arquitecto / TALLER 1:1
Arquitectura V + docentes invitados /19 al 22 de Junio '07 / FADU - UNL
Técnica y fenomenológica en el paisaje. Laboratorio intensivo de proyecto arquitectónico.

Objetivo.

Hacer reversible el sistema actual de diseño, apuntalado fundamentalmente en el ordenador como herramienta y en el lenguaje digital como representación, por el trabajo artesanal y la experimentación tridimensional, buscando desarrollar paralelamente los sentidos a través del contacto con la materia y la fenomenológica.

Contenido.

El curso intenta definir un concepto de esencialidad con tres elementos básicos, la técnica, el paisaje y la fenomenología; entendiendo que la técnica es el único lenguaje que puede ser verificado y codificado universalmente, el paisaje, sea urbano o rural es el espacio inevitable donde construir y la fenomenología es el campo pendiente por investigar, para incorporar a lo artístico lo funcional en un concepto orgánico. Cada elemento del proyecto será imprescindible desde el punto de vista estructural.

Materiales por alumno.

- 1 tirante de Pino de 3" x 6" x 2.00 m. cepillado – La firma Norte Maderas (Pte. Roca 3110- Santa Fe – Te: 4895759) dispone cada pieza en \$ 27.- incluyendo flete a la Facultad. Los grupos se organizarán para efectuar la compra antes del martes 19 al mediodía, para asegurar su traslado a la tarde.

- 20 varillas imitando al tirante de 3"x 6"x 2.00 EN ESCALA 1:10

Lugar de Implantación.

Será en el entorno inmediato del edificio de la FADU. Se tendrán en cuenta los criterios generales del Plan Maestro para la Ciudad Universitaria.

Metodología.

Es un taller práctico con tres tiempos, que busca que el alumno experimente en un tiempo breve el proceso de cambio de estado de una idea a lo material. Los tiempos se ordenan en etapas lineales de trabajos de campo y seminarios de aproximación, concurso de ideas y construcción real de la idea.

La modalidad es de trabajo colectivo, por lo que se constituirán grupos de 4 a 6 alumnos, que desarrollarán el trabajo en 3 Etapas, siguiendo la secuencia planteada en AGENDA adjunta.

- En primera instancia los alumnos reciben y ordenan las piezas de madera, de manera de percibir cualitativa y cuantitativamente los límites de la escala de materia a operar, y luego los equipos se ordenan en mesas de trabajos con su set de 80 listones. Paralelamente se procede al reconocimiento del área de intervención, el análisis del problema.

- La 2da. etapa consiste en sucesivos intercambios sobre aspectos teóricos y de formulación del tema.

- Luego cada equipo con el material a escala 1.10, debe encontrar en un límite pre-establecido y breve de tiempo, la forma estructural que responda a su entender al problema planteado.

- La evaluación se realiza mediante una exposición colectiva de cada grupo, en la que a manera de concurso se seleccionará un trabajo que en una etapa final, será construido colectivamente como una gran cuadrilla de trabajo de obras en una escala 1/1 con el material depositado inicialmente.

+LABORATORIO DE ARQUITECTURA / Javier CORVALAN Arquitecto / TALLER 1:1
19 al 22 de Junio '07 / FADU – UNL

LABORATORIO DE ARQUITECTURA / ASUNCION / PARAGUAY

Arquitecto Javier CORVALAN

Arq. Francisco Tomboly / Sonia Carisimo / Maureen Thompson / María Gloria Gutiérrez / Laura Ferres
/ Buenos Aires: Lukas Fuster / Santa Fe: José Ignacio Castellitti

AGENDA

Martes 19 de junio:

14:00 hs: Arribo del equipo a Santa Fe. Alojamiento – Entrevista con Decano / Entrevista Cátedra AV y docentes invitados de la FADU.

16:00 hs: Recepción del material y estiba en Planta Baja Facultad – Galería Bar - Visita al predio y lugar de intervención.

18:00 hs: Inicio Taller. Aula Magna o Taller 7 / coordinado con docentes Sistemas Estructurales IV Presentación del tema, organización de los grupos, organización del material de trabajo en Taller.

21:00 hs: Cena bienvenida en Comedor "Ex – Gutierrez" (Saavedra al 3200 crece)

Miércoles 20 de junio:

Doble turno - trabajo a tiempo completo / Taller 7. Parte en "campaña"

Idea de implantación de proyecto de cada grupo. Organización del material

Construcción de maquetas a escala 1:10, en correspondencia a la escuadría de viga a utilizar para la posterior construcción a escala 1:1

Jueves 21 de Junio:

Doble turno – Taller 7 - Presentación de cada proyecto hasta el mediodía, mesa redonda y evaluación del jurado.

- Por la tarde organización de la construcción del proyecto elegido (definición de otros materiales a utilizar, herramientas, etc.)

19 HS: CONFERENCIA ABIERTA ARQ. JAVIER CORVALAN – AULA MAGNA

22 HS: FIESTA AGASAJO VISITANTES - BAR FACULTAD DE MEDICINA – Ciudad Universitaria

Viernes 22:

Doble Turno: Construcción in situ del proyecto a escala 1:1

Regreso del equipo a Asunción por la tarde

ADSCRIBEN: CATEDRA ARQUITECTURA V y Docentes Invitados FADU – UNL
CICLO DE ARQUITECTURA LATINOAMERICANA SIGLO XXI
Coordinación Académica: Arquitecta Griselda BERTONI – Arquitecto Eduardo CASTELLITTI

2. ARQUITECTURA ENTRE TIERRA Y AGUA - TALLER ITINERANTE VILLARD SUDAMÉRICA 2010.

ARQUITECTURA PARA EL PAISAJE DE BORDE II: Patrocinado por C.U.I.A. Consorzio Universitario Italiano per l'Argentina y realizado en la ciudad de Santa Fe en octubre de 2011.

Arquitectura entre tierra y agua es una indagación colectiva acerca de paisajes de borde. Europa y Sudamérica son las puntas de este camino arquitectónico desafiante. La tierra y el agua, la materia prima de esta búsqueda. Esta fue una experiencia intensa de reflexión proyectual enfocada en un enclave de la costa santafesina. Un centenar de estudiantes repensaron la relación entre el Puerto de Santa Fe, el riacho y Alto Verde.



Participaron de este workshop docentes y alumnos italianos de arquitectura de la Università di Roma Tré, Università di Camerino y de la Università Politecnica della Marche, y además tuvo la participación de estudiantes de facultades de arquitectura sudamericanas: Universidad Nac. del Litoral, Universidad Católica de Santa Fe, Universidad del Salvador (Bs As), Universidad Nac. de La Plata y de la Universidad Católica de Córdoba, Universidad Nacional de Asunción.

Proyectar entre tierra y agua en Sudamérica es un signo de estos tiempos. Este taller fue el producto de una gestación en cadena que, en tiempos y espacios diversos, fue configurando una red de pensamiento sobre la arquitectura de borde, el espacio de transición y las áreas de oportunidad de nuestros territorios.



El área de proyecto estuvo comprendida por los sectores lindantes al riacho Santa Fe, el distrito costero de Alto Verde y el área portuaria de la ciudad. El agua, la barranca y los humedales emergieron como los contextos apropiados para proyectar el siglo XXI, pero además se transformaron en el material mismo de la arquitectura. Las inundaciones que sacudieron a nuestras ciudades nos hicieron ver que el equilibrio entre tierra, agua y sociedad era inestable, debíamos ser creativos y sensibles para ofrecer a nuestro tiempo alternativas posibles a lo que los tecnócratas habían hecho con ese territorio de borde. Propuestas más atentas a lo social y a lo humano, donde pudiéramos encontrarnos a ser ciudadanos, donde pudiéramos entender un poco más sobre el agua y la tierra, la razón de ser de este maridaje y las asociaciones apropiadas. Estas fueron las consignas de proyecto en este sector de la cuenca del río Paraná.

GUIA DE TRABAJO

TALLER ITINERANTE VILLARD 2010 ARQUITECTURA PARA EL PAISAJE DE BORDE II



INTRODUCCIÓN

El Taller Itinerante Villard 2010 “Arquitectura para el paisaje de borde II” es un espacio de pensamiento y generación proyectual en el que confluirán estudiantes y profesores de Italia y América Latina convocados por el interés en desarrollar aspectos ligados a las ciudades y su entorno fluvial. Este taller cuenta con el apoyo del CUIA (Consortio Universitario Italiano Argentino) y está enmarcado dentro de las políticas de cooperación internacional entre instituciones de América Latina y Europa.

ANTECEDENTES

En setiembre de 2008 se llevó a cabo el Taller Itinerante Villard 2008 Sudamérica. En esa oportunidad cerca de 40 estudiantes y 7 profesores italianos participaron, junto con otros 40 estudiantes y 15 profesores latinoamericanos (Paraguay, Uruguay, Brasil y Argentina), de una experiencia académica cuyo recorrido empezó en Montevideo (Uruguay) y finalizó en Sao Paulo (Brasil) habiendo visitado durante dos semanas ciudades como La Plata, Buenos Aires, Rosario, Santa Fe, Posadas, Encarnación y finalmente Asunción de Paraguay donde trabajaron durante 7 días bajo la consigna de la reformulación del borde costero de la capital paraguaya desde una perspectiva del equipamiento social, el tratamiento paisajístico ribereño y las infraestructuras públicas que esa ciudad requieren.



OBJETIVOS

- Articular las diferentes miradas y abordajes culturales sobre una problemática común entre estudiantes y profesores europeos y latinoamericanos
- Abordar un enfoque sobre la problemática de la arquitectura y el paisaje del borde fluvial en ciudades argentinas
- Generar un espacio de indagación y proyectación en torno a dicha problemática
- Explorar nuevos modos de apropiación humana de los espacios ribereños

INSTITUCIONES PARTICIPANTES

Universita de Camerino. Italia
Universita de Roma 3. Italia.
Universita de Venezia. Italia
Universidad de Arizona. EEUU
Universidad Nacional de Asunción. Paraguay
Universidad Nacional del Litoral. Argentina
Universidad Católica de Santa Fe. Argentina
Universidad Nacional del Litoral. Argentina
Universidad de El Salvador. Argentina
Universidad Católica de Córdoba. Argentina

DOCENTES PARTICIPANTES

Pippo Ciorra. Universita de Camerino. Italia
Marco Burrascano. Universita de Roma 3. Italia.
Raffaella Coppari. Universita de Camerino. Italia
Marco Dannutis. Universita de Camerino. Italia
Claudio Vekstein. Universidad de Arizona. EEUU
J. Corvalán / J. Cubilla / S. Ruggeri. Alumnos de la Universidad Nacional de Asunción. Paraguay
Oscar Fuentes. Universidad de Buenos Aires. Argentina
Ian Dutari. Universidad Católica de Córdoba. Argentina
Pablo Beitía. Universidad del Salvador. Argentina
Eduardo Castelliti. Universidad Nacional del Litoral. Argentina
Rubén Cabrera. Universidad Nacional del Litoral. Argentina
Griselda Bertoni. Universidad Nacional del Litoral. Argentina
Javier Mendiondo. Universidad Católica de Santa Fe. Argentina
Gabriel Biagioni. Universidad Católica de Santa Fe. Argentina

ESTUDIANTES PARTICIPANTES

30 Alumnos de la Universita de Camerino, de Roma III, de Venecia, Genova, etc. (Italia)
15 Alumnos de la Universidad Nacional del Litoral
15 Alumnos de la Universidad Católica de Santa Fe (Santa Fe y Posadas)
10 Alumnos de la Universidad de Buenos Aires. Argentina
5 Alumnos de la Universidad Nacional de Asunción. Paraguay
5 Alumnos de la Universidad Católica de Córdoba
5 Alumnos de la Universidad Nacional de Córdoba
5 Alumnos de la Universidad del Salvador. Buenos Aires



PROGRAMA DEL TALLER

Sede Buenos Aires

Día 1

Viernes 23 abril

- 10.00 hs Recepción a los participantes en Buenos Aires.
- 11.00 hs. Charla de apertura a cargo del Prof. Pippo Ciorra
- 13.00 hs. Recorrida en barco por el área de proyecto La Boca / Isla Maciel
- 17.00 hs. Constitución de los equipos de trabajo.
- 19.00 hs. Conferencias "Arquitecturas del Río de la Plata". Pablo Beitía, Martín Torrado, Oscar Fuentes, Claudio Vekstein (a confirmar), Marcelo Vila
- 21.30 hs. Cocktail de bienvenida en CUIA Buenos Aires

Día 2

Sábado 24 abril

- 9.00 hs. Visita al sitio. Recorrida peatonal
- 19.00 hs. Conferencia "La arquitectura del borde fluvial en Buenos Aires" a cargo de Oscar Fuentes

Día 3

Domingo 25 abril

- 9.00 hs. Trabajo en taller.
- 19.00 hs. Enchinchada sobre la lectura del área de proyecto en Buenos Aires
- 22.00 hs. Viaje a Santa Fe.

Sede Santa Fe

Día 4

Lunes 26 abril

- 10.00 hs Recepción a los participantes en Santa Fe.
- 11.00 hs. Charla de apertura a cargo del Prof. Pippo Ciorra. Universidad Camerino. Italia.
- 13.00 hs. Almuerzo de recepción
- 15.00 hs. Inicio Taller. Exposición de la metodología del taller a cargo de los profesores Marco Burrascano (Universidad de Roma) Javier Mendiando (UCSF) y Eduardo Castelliti (UNL)
- 18.00 hs. Constitución de los equipos de trabajo.
- 21.00 hs. Cena de bienvenida en Piedras Blancas

Día 5

Martes 27 abril

- 9.00 hs. Visita al sitio. Alto Verde y Puerto de Santa Fe. Recorrida peatonal y en lancha
- 17.00 hs. Enchinchada – Puesta en común. Con presencia de docentes
- 20.00 hs. Charlas "Otras Arquitecturas de por acá" a cargo de Javier Corvalán (o Jose Cubilla o Sergio Ruggeri), Ian Dutari, Mónica Bertolino.

Día 6

Miércoles 28 abril

- 9.00 hs. Trabajo de taller
- 17.00 hs. Enchinchada – Puesta en común. Con presencia de docentes
- 20.00 hs. Charlas "Arquitecturas del Litoral I" a cargo de Gerardo Caballero, Rafaela Iglesia, Diego Arraigada y Nicolás Campodónico

Día 7

Jueves 29 abril

- 9.00 hs. Trabajo de taller
- 19.00 hs. Charlas "Arquitecturas del Litoral II" a cargo de Rubén Cabrera, Sergio Pecorari, Gabriel Biagioni, Eduardo Castellitti, Leandro Copello.

Día 8

Viernes 30 abril

- 9.00 hs. Trabajo de taller
- 17.00 hs. Enchinchada – Puesta en común. Con presencia de docentes
- 20.00 hs. Conferencia "Ciudades fluviales de la cuenca del río Paraná" a cargo de Giuseppe Moliterno y Pino Sollazzo (Universidad de Camerino – Italia)

Día 9

Sábado 1 mayo

- 9.00 hs. Trabajo de taller
- 11.00 hs. Exposición final de trabajos Santa Fe. Evaluación y consideraciones por parte de los docentes.
- 23.00 hs. Fiesta de despedida en Piedras Blancas

Día 10

Domingo 2 mayo

- 0.00 hs. Regreso a Buenos Aires
- 15.00 hs. Exposición final de trabajos Santa Fe. Evaluación y consideraciones por parte de los docentes.

Día 11

Lunes 3 mayo

- 10.00 hs. Día libre. Recorrido por Buenos Aires y Tigre
- 23.00 hs. Fiesta de despedida

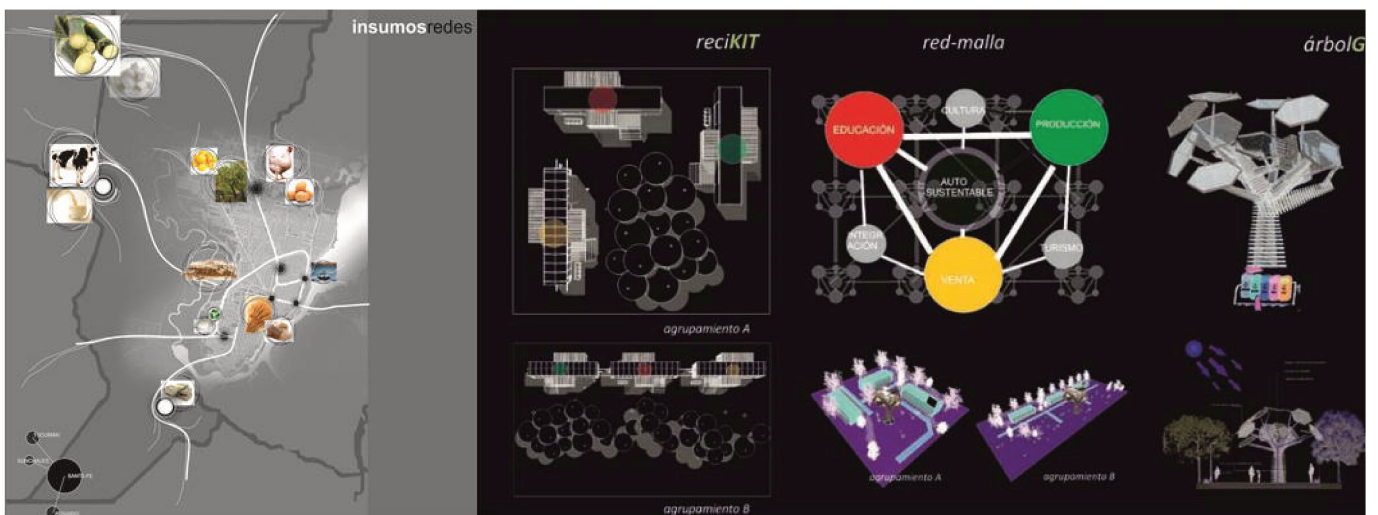


3. TALLER CIUDADES TRANSVERSALES.

Realizado en Santa Fe el 31 de Agosto, 1 y 2 de setiembre de 2011 y organizado por la FADU/UNL. Dictado por los arquitectos: Camilo Restrepo Ochoa (Medellín, Colombia), Eduardo Castellitti y Griselda Bertoni. Bajo la consigna de que las ciudades no solo pertenecen a sus habitantes, sino también a las redes que estas vinculan, la arquitectura forma parte y es un instrumento de diseño de esta realidad.



Luego de definir distintas Capas (Fragmentos residenciales, Flujos de movimientos, Producción y auto-sustentabilidad, Formación y Cultura, Nuevas polaridades, Espacios vacantes I espacios liberados), se deben fabricar nuevos modelos tipo Cocktail. Mezclas acotadas de ingredientes y situaciones. Una vez halladas y laboratorizadas las condiciones anteriores, estas deben ser reinsertadas. Estas nuevas mezclas de condiciones, escenarios, técnicas e inteligencias deben volver a ser probados en una realidad temporal, como lo es la simulación gráfica y documental.



El espacio puede concebirse sociológicamente:

- 1) *Como un collage de zonas sociales asociadas a grupos específicos y de acciones cotidianas,*
- 2) *Como un objeto de organización, comunicación y proyección de vivencias,*
- 3) *Como un componente que articula lo físico con lo concreto, lo social,*
- 4) *Como un recurso que se organiza de acuerdo a las acciones y a los intereses de grupos económicos y políticos*

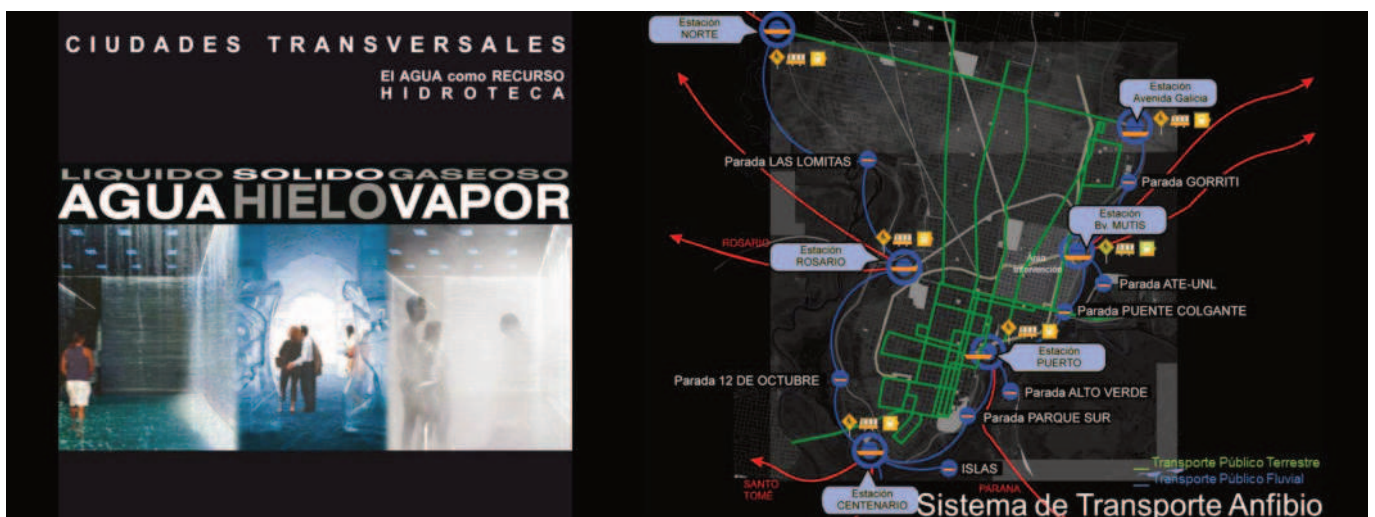
Pensándolo en relación con el espacio urbano, los supuestos a tener en cuenta,

- 1) *La ciudad como componente significativo de la dimensión territorial de la sociedad,*
- 2) *La ciudad como un producto contradictorio entre los intereses públicos y los privados. Ej. Rama inmobiliaria.*
- 3) *El suelo urbano como elemento de acumulación en el marco de una sociedad capitalista. En ese sentido, es necesario incorporar el enfoque histórico, es decir, de tener en cuenta que la ciudad es un producto social y cultural; y a su vez, tener presente los roles del Estado (desarrollistas, privatista, etc.)*

A partir de la experiencia de estos días el interés estuvo puesto en jugar a diluir las barreras conceptuales y crear un proyecto que relacione los elementos de la sociología y la arquitectura. Es decir, pensar en una arquitectura que responda a la sociedad, lo que supone la articulación del espacio físico con el espacio social. Creando de esa manera un espacio de diálogo, donde lo construido se entrelaza con lo habitado.

En ese sentido, es importante tener en cuenta algunos interrogantes a la hora de elaborar un proyecto arquitectónico:

- ¿Qué funciones del espacio se hallan en competencia?*
- ¿Qué tipo de relaciones sociales se vinculan a los espacios?*
- ¿Qué modelo de ciudad y de sociedad se encuentran en su trasfondo? (posición teórica y epistemológica)*
- ¿Cuál es el usuario concreto actual? ¿A qué tipo de usuario se pretende convocar?*
- ¿Qué importancia tienen en la reproducción de las estructuras sociales de desigualdad?*



CIUDADES TRANSVERSALES

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE SANTA FE / SECRETARIA DE PLANEAMIENTO URBANO
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL / FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y URBANISMO

CIUDADES TRANSVERSALES es un Taller de exploración, reflexión y propuesta sobre cuestiones urbanísticas latentes en nuestras ciudades latinoamericanas, con el objetivo de sondear caminos ya recorridos que han conseguido poner en escena acciones superadoras por sobre la fragmentación imperante, percibiéndolos como lineamientos extrapolables a la planificación de otras ciudades de cara a los próximos años.

Las transformaciones urbanas de gran escala con impacto en el tejido social son hoy día, más que tendencias, experiencias arquitectónicas concretas y salientes, por lo que es indispensable reconocerlas detenidamente y reflexionar sobre las posibilidades de repercusión y aplicación en otros medios.

En tal sentido Medellín representa un nuevo paradigma: El URBANISMO SOCIAL, fundado en la recuperación pública de la ciudad a través de la integración, la movilidad de excelencia, la participación y el compromiso de autoridades, empresas y habitantes en general, que ha producido en un lapso breve de tiempo un profundo proceso de transformación mediante operaciones estratégicamente pensadas y acciones concretas sobre las infraestructuras y el equipamiento social, cultural y educativo.

Numerosos arquitectos han formado parte significativa de este proceso concibiendo proyectos asombrosos por su audacia y potencia expresiva, que han resultado en obras emblemáticas, de gran capacidad convocante, con un alto grado de apropiación e identificación por parte de la ciudadanía.

Camilo Restrepo es uno de ellos, su presencia en Santa Fe será propicia para poner en relación a alumnos, docentes y demás actores en torno a este Taller.

No es utópico pensar estos fenómenos como experiencias transmisibles o asimilables en otras realidades, este Taller pretende constituirse en espacio propicio para ello: transferencia, intercambio, transversalidad, son conceptos de los que pueden –deben- surgir las ideas y acciones transformadoras que nuestras sociedades requieren.

El objetivo es entonces enfrentar netamente la visión futura de Santa Fe a la luz de estas experiencias, en las que la arquitectura retoma su condición de herramienta transformadora de la sociedad, posición perdida en otras latitudes, donde ocupa hoy un cómodo sitio en el mundo de la moda y el consumo.

Santa Fe, Argentina. Agosto / Setiembre 2011

CIUDADES TRANSVERSALES - Arquitecto CAMILO RESTREPO – MEDELLIN, COLOMBIA

Dirección local.

arq. Griselda Bertoni (FADU. UNL. Argentina)

arq. Eduardo Castellitti (MCSF)

arq. Javier Mendiondo (Gobierno de la Pcia)

Participantes: Docentes y grupos de alumnos invitados de: FADU UNL – FADU UNCordoba - Taller E (Paraguay)
– FAU de la República de Uruguay - Montevideo

MEDELLIN – SANTA FE

Transitamos un tramo fructífero del proceso de interacción entre ambas ciudades que lleva ya un lustro de vida, que tuviera origen en la FADU-UNL en oportunidad de llevarse a cabo el Ciclo Arquitectura Latinoamericana del Siglo XXI con la presencia de Felipe Uribe en la jornada inaugural del mismo.

A partir de ese momento se inicia el intercambio de alumnos de la FADU UNL realizando la Práctica Profesional en el estudio de Felipe Uribe, que se ampliará desde el año próximo a los estudios de Carlos Pardo Bottero y el propio Camilo Restrepo. La realización del Taller Ciudad en el año 2009 con la presencia de Felipe Uribe produce una nueva oportunidad de reflexión y propuesta sobre el área portuaria en reconversión de Santa Fe, contando con la participación de autoridades académicas y gubernamentales.

Posteriormente surge el Proyecto de CONVENIO DE COOPERACION MEDELLIN-SANTA FE, que se encuentra en su tramo final para la firma de los Intendentes. En este marco el auspicio del Gobierno de la Ciudad conlleva el objetivo de que las ideas y propuestas que surjan del Taller puedan ser puestas a consideración de ámbitos ejecutivos tanto municipales como provinciales.

MODALIDAD

Este taller proyecta funcionar a modo taller-vertical con grupos conformados por alumnos de 3° a 6° año de distintas facultades. Se pretende que cada grupo opere sobre dinámicas similares a las que se despliegan en un estudio/oficina de proyectos urbanos, abordando la lectura del sector, la construcción de programas, las ideas o matrices proyectuales generales, desde la macro-escala hasta el diseño del equipamiento en el espacio público.

Con esta idea se organizarán grupos grandes -10/12 integrantes-, que conformando sub grupos desarrollarán desde la macro escala (espacio urbano), hasta lo micro (equipamiento)

AGENDA

1° DIA martes 30 de agosto 20 hs.: Conferencia abierta Camilo Restrepo- Aula magna FADU

2° DIA miércoles 31 de Agosto: Inicio Taller "Ciudades Transversales" - Estación Belgrano

9 hs.: inscripción, conformación de listas y grupos.

10 hs.: presentación del taller (plan urbano, sector, modalidad de trabajo)

11 hs.: recorrida por el área de intervención.

15 hs.: inicio del trabajo de los equipos en Taller: Planta alta Estación Belgrano sitio/idea/programa/

18 hs: exposición general de lo "leído-percibido-vivido" por cada grupo

3° DIA: jueves 01 de Setiembre: desarrollo del trabajo en Taller.

4° DIA viernes 02 de Setiembre: jornada de cierre del Taller - cierre exposición trabajos y debate para presentación final 20 a 22 Visita de autoridades municipales

4. TALLER PY. VANGUARDIAS AL BORDE. ACCIONES EN EL TERRITORIO “LA VUELTA DEL PARAGUAYO”

Realizado en Santa Fe, junto al Colegio de Arquitectos de la provincia de Santa Fe, D1 y colectivo de arquitectos de Asunción del Paraguay del 21 al 23 de mayo de 2015



Desde sus orígenes existen rasgos comunes entre Asunción y Santa Fe, dado su análogo desafío de vincular la ciudad con el paisaje fluvial: la presencia del agua interpela el imaginario social de modo revelador en ambas ciudades, signadas por una relación ambigua, paradójica, en la que esa geografía que marcó sus huellas y les dio sentido, moldea la forma de vivir ese territorio interactivo. Tierra y agua son los materiales esenciales de estas construcciones colectivas llamadas Asunción y Santa Fe.

Esta iniciativa representa un espacio de experimentación proyectual en el que confluyen profesionales y estudiantes avanzados de arquitectura, interesados en desarrollar propuestas enfocadas en nuestras ciudades y en la manera de construirlas. Es, en definitiva, una indagación colectiva acerca de los paisajes de borde, como materia prima de esta búsqueda.



Los paisajes se construyen a partir de lugares que reproducen la experiencia y las aspiraciones de los habitantes, transformándose de esta manera, en centros de significados y símbolos. No son neutrales, sino que ocultan relaciones sociales y son el producto de prácticas sociales cotidianas.

Con el objetivo de repensar las nociones desde las cuales actuamos en el diseño, proponemos pensar en una arquitectura que articule el espacio físico con el espacio social. Creando de esa manera un lugar de diálogo, donde lo construido se entrelaza con lo habitado.

Invitados: Arqs. Javier Corvalán, José Cubilla, Sergio Ruggeri, Lukas Fuster, Sergio Fanego, Miguel Duarte, Sonia Carisimo, Francisco Tomboly, Solano Benítez (h), Sebastián Blanco, Ramiro Meyer, Miguel González Merlo entre otros arquitectos paraguayos junto al colectivo Aqua Alta. Este encuentro fue realizado con un formato de Taller intensivo de actuación en el paisaje ribereño en el distrito costero “la Vuelta del Paraguay”, ubicado próximo a uno de los accesos de la ciudad de Santa Fe sobre el riacho Santa Fe. En esta acción territorial participaron 40 estudiantes de arquitectura de la Universidad Nacional de Asunción Paraguay junto con 100 arquitectos y estudiantes de arquitectura de las universidades locales. Complementariamente se realizaron conferencias y diálogos con los arquitectos invitados.

Esta iniciativa representó un espacio de experimentación proyectual en el que confluyen jóvenes profesionales y estudiantes avanzados de arquitectura, interesados en desarrollar propuestas enfocadas en nuestras ciudades y en la manera de construirlas. Es, en definitiva, una indagación colectiva acerca de los paisajes de borde, de la tierra y el agua, como materia prima de esta búsqueda.



Como resultado de este taller de acción territorial se generó un espacio de apropiación espontánea para los vecinos de la Vuelta del Paraguay, en coordinación con La Revuelta, organización de la sociedad civil local que enfoca sus objetivos sobre la organización de ámbitos educativos en territorios vulnerables de la ciudad de Santa Fe.

5. TALLER DE IDEAS INTERUNIVERSITARIO: LOS PILARES Y LA LAGUNA

En mayo de 2018, la Universidad Nacional del Litoral y la Municipalidad dieron el puntapié inicial para diseñar la agenda de actividades que comprenda una convocatoria amplia a los ciudadanos para debatir ideas sobre el viejo puente ferroviario.

La UNL, a través de su Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, convocó a la Universidad Católica de Santa Fe y la Universidad Tecnológica Nacional-Regional Santa Fe para diseñar un programa de actividades conjunto, que impulse la reflexión académica y la participación ciudadana con vistas a desarrollar lineamientos para un proyecto de integración y revitalización urbana de este sector de la ciudad.

El debate sobre los Pilares y la Laguna se transformó en una oportunidad para abordar la complejidad del imaginario colectivo y de las cuestiones presentes y futuras de la relación entre Santa Fe y el río.



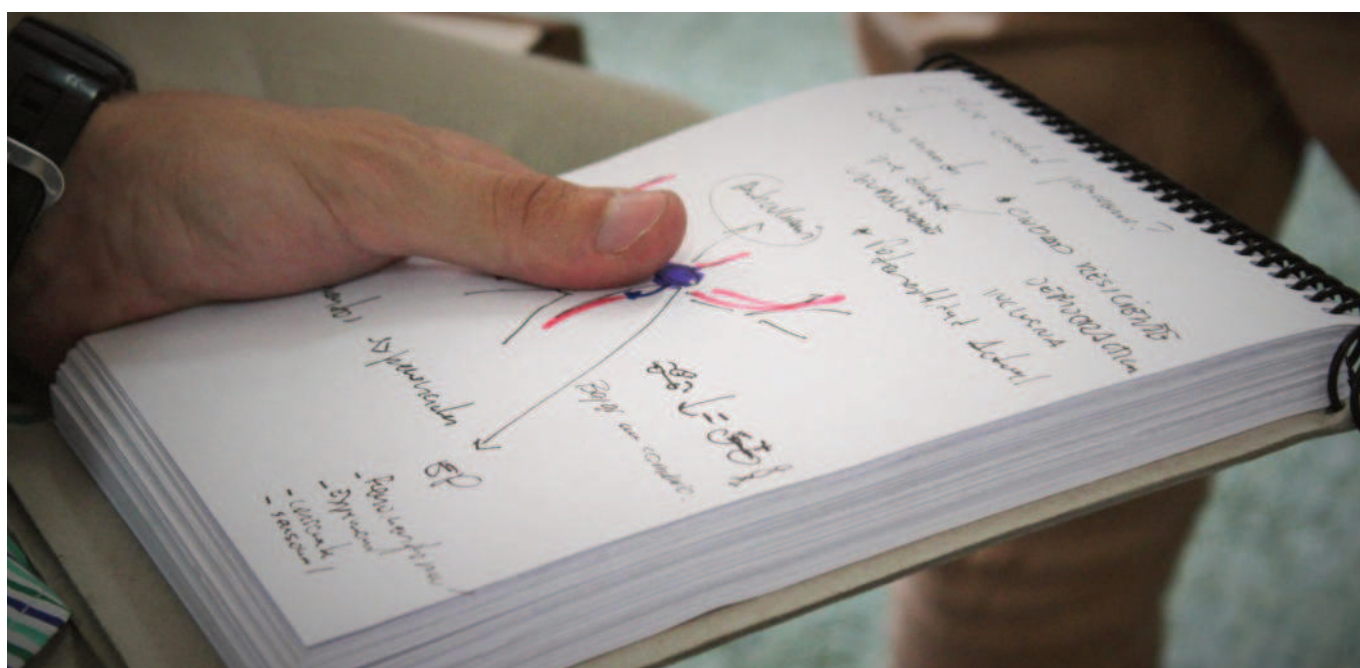
Se apuntó a organizar un debate a fin de que se pueda establecer una idea consensuada del tipo de puente y el tipo de costa que se espera para este lugar de la Ciudad. Así, uno de los objetivos fue dar contención y difusión a las diversas ideas y proyectos sobre la reutilización de los pilares que provienen de distintos ciudadanos, sectores e instituciones, a través de su recopilación y su exhibición pública.

Además, fue necesario conocer cuáles son las posibilidades de las intervenciones futuras, por lo cual el otro objetivo fue establecer los parámetros técnicos sobre los cuales deberá basarse cualquier propuesta de intervención. Esto implicó recopilar y resumir los estudios existentes sobre los pilares y el área circundante para formular un conjunto de recomendaciones técnicas que abarquen los aspectos hídricos, estructurales, económicos y urbanísticos, entre otros.

La programación se desarrolló de la siguiente manera:

- Viernes 9 y sábado 10 de noviembre. Tercer Pilar. Taller de Ideas Interuniversitario. Workshop con enfoque interdisciplinario, con participación de estudiantes y coordinado por docentes de UNL, UTN-SF y UCSF.

En todos los casos, se buscó un abordaje integral basado en tres ejes: Paisaje y Cultura, Movilidad y Espacio Público, Resiliencia y Planificación Urbana.



6. TALLER VIRTUAL EN RED ARQUISUR. EDICIÓN 2018.

<http://tallervirtualenredarquisur.blogspot.com.ar/>

El Taller Virtual en Red es una propuesta de intercambio académico virtual y presencial. Está conformado por docentes y estudiantes de las facultades miembro de Arquisur, la institución que reúne a todas las escuelas públicas de Arquitectura de Argentina, Brasil, Uruguay, Paraguay, Bolivia y Chile. Procura vincular a distancia a los actores que trabajan en los Talleres de Proyecto en los distintos contextos. En las cinco ediciones, el taller contó con un promedio de 900 alumnos participantes de 20 facultades distintas, con el auspicio, desde 2015, de la UNESCO.

La comunicación digital, las tecnologías de la información y comunicación (TICs), atraviesan hoy toda la actividad profesional y académica, conformando un nuevo paradigma que redefine las formas de generar conocimiento, dejando lugar a un saber que se genera en forma colectiva y global.





Este saber colaborativo es un corpus nuevo, que condensa el pensamiento de todos los actores en un determinado momento, y que tienen un rasgo común, en este caso pertenecer a escuelas públicas de arquitectura del Cono Sur. El propósito del Taller Virtual es, por lo tanto, armar una red densa y brindar las plataformas de intercambio lo más fluidas y abarcadoras posible.

La experiencia comienza cuando a un grupo de alumnos de otra ciudad se le asigna uno de los contextos, debiendo hacer un trabajo proyectual en ciudad ajena con la información proporcionada por la escuela local. A través de una serie de pasos preestablecidos, los alumnos de las distintas escuelas comienzan a interactuar al colgar sus propuestas para que los locales las critiquen y a su vez asesorar las intervenciones de otros grupos en la ciudad propia. Todo a la vista de la totalidad del Taller quien puede también participar colaborativamente.

La multiplicidad de intervenciones cruzadas genera resultados extraordinarios de riqueza de ideas proyectuales, que permiten reflexionar sobre los distintos contextos urbanos, así como también sobre las modalidades proyectuales, los fundamentos, prácticas, modos, estrategias y abordajes de la enseñanza proyectual entre los distintos contextos académicos. Un trabajo de cierre con los participantes analiza lo producido, lo cual permite abordar este nuevo "corpus" conceptual.



OBSERVACIONES



LOS PILARES Y LA LAGUNA



TALLER VIRTUAL EN RED ARQUISUR 2018



COLECTIVOS.PY



VIERNES 09 NOVIEMBRE | 08:30 a 18:30 hs

SÁBADO 10 NOVIEMBRE | 08:30 a 12:00 hs

Taller 6 | Piso 4 | FADU

Ciudad Universitaria, RN 168 - Paraje El Pozo



DEBATE PÚBLICO LOS PILARES Y LA LAGUNA

TERCER PILAR

TALLER DE IDEAS INTERUNIVERSITARIO

Workshop con enfoque interdisciplinario, con participación de estudiantes y coordinado por docentes de UNL, UTN-SF y UCSF.

UNL

SFC

**SANTA FE
CIUDAD**

UCSF
Universidad Católica
de Santa Fe

UTN * SANTA FE

LOS PILARES Y LA LAGUNA

Taller de Ideas Interuniversitario Los Pilares y La Laguna. Viernes 9 y sábado 10 de noviembre de 2018.

Workshop con enfoque interdisciplinario, con participación de estudiantes y coordinado por docentes de UNL, UTN-SF y UCSF.

Contexto en el que se inscribe este taller: Pensar la ciudad.

En mayo de 2018, la Universidad Nacional del Litoral y la Municipalidad dieron el puntapié inicial para diseñar la agenda de actividades que comprenda una convocatoria amplia a los ciudadanos para debatir ideas sobre el viejo puente ferroviario.

La UNL, a través de su Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, convocó a la Universidad Católica de Santa Fe y la Universidad Tecnológica Nacional-Regional Santa Fe para diseñar un programa de actividades conjunto, que impulse la reflexión académica y la participación ciudadana con vistas a desarrollar lineamientos para un proyecto de integración y revitalización urbana de este sector de la ciudad.

El debate sobre los Pilares y la Laguna se transformó en una oportunidad para abordar la complejidad del imaginario colectivo y de las cuestiones presentes y futuras de la relación entre Santa Fe y el río.

Se apuntó a organizar un debate a fin de que se pueda establecer una idea consensuada del tipo de puente y el tipo de costa que se espera para este lugar de la Ciudad. Así, uno de los objetivos fue dar contención y difusión a las diversas ideas y proyectos sobre la reutilización de los pilares que provienen de distintos ciudadanos, sectores e instituciones, a través de su recopilación y su exhibición pública.

Además, fue necesario conocer cuáles son las posibilidades de las intervenciones futuras, por lo cual el otro objetivo fue establecer los parámetros técnicos sobre los cuales deberá basarse cualquier propuesta de intervención. Esto implicó recopilar y resumir los estudios existentes sobre los pilares y el área circundante para formular un conjunto de recomendaciones técnicas que abarquen los aspectos hídricos, estructurales, económicos y urbanísticos, entre otros.

La programación se desarrolló de la siguiente manera:

- Sábado 6 de octubre. Primer Pilar. Foro: “Lo que se pensó”. Presentación de los primeros proyectos o ideas, relatos, antecedentes y estudios académicos ya realizados en relación con la temática, desde los distintos enfoques y disciplinas.

- Sábado 27 de octubre. Segundo Pilar. Foro “Desafíos y prospectiva”. Análisis y reflexión en torno a los desafíos de desarrollo urbano, con el objetivo de activar ideas y propuestas de carácter prospectivo. ¿Qué condiciones tenemos para pensar la ciudad al futuro? Contó con la presencia de expertos, en formato de panel y/o mesa redonda.

- Viernes 9 y sábado 10 de noviembre. Tercer Pilar. Taller de Ideas Interuniversitario. Workshop con enfoque interdisciplinario, con participación de estudiantes y coordinado por docentes de UNL, UTN-SF y UCSF.

- Semana del 10 de diciembre. Cuarto Pilar. Lineamientos generales de intervención. Actividad de cierre, con la presentación de los lineamientos, síntesis de los aportes recabados durante todo el proceso participativo y exposición de los resultados, acompañados por una muestra final.

En todos los casos, se buscó un abordaje integral basado en tres ejes: Paisaje y Cultura, Movilidad y Espacio Público, Resiliencia y Planificación Urbana.



LOS PILARES Y LA LAGUNA. TERCER PILAR: TALLER DE IDEAS INTERUNIVERSITARIO. *Workshop con enfoque inter disciplinario.*

PRESENTACIÓN

En las jornadas de exposiciones y debates previas a este Taller, llamadas Pilares 1 y 2, ha quedado clara la importancia para el imaginario colectivo de los pilares, expresada las múltiples ideas que motivan el impulso por completar ese paisaje tanpreciado y constitutivo de la identidad ciudadina de Santa Fe.

Los estudios existentes muestran dos datos clave. Por un lado, la erosión de la cobertura de las bases en el lecho de la Laguna, derivada de la crecida de 1983, que requiere tareas de corrección antes de cualquier intento de utilización de los pilares. Por el otro, las dificultades para acceder a un conocimiento cabal de las características y del estado estructural de los pilares, dada la escasez de documentación técnica original y la apariencia de deterioros a simple vista. Lo que antepone la necesidad de llevar adelante estudios específicos antes de definir la utilidad y, a posteriori, la posibilidad de aprovechamiento de los pilares.

Pero si la idea primaria de construir algún tipo de “puente” sobre los pilares podría necesitar de recursos y tiempos para estar técnicamente fundamentada, sin dudas ha abierto un conjunto de interrogantes acerca de las potencialidades de ese sector de la Ciudad, en especial, del margen izquierdo de la Laguna. Este borde, todavía no completamente ordenado, es el frente de un complejo sector de actividades universitarias, tecnológicas, de recreación y habitacionales en constante transformación que supone demandas de ordenamiento y de intervención sobre el frente fluvial en función de su cercanía y potenciales vinculaciones con la planta urbana central.

Al mismo tiempo, se han expuesto las investigaciones que prevén una modificación de la Laguna en las próximas décadas por el avance de un delta, lo que afectará no sólo al ecosistema, sino también a las actividades y al paisaje del lugar tal como los conocemos hoy. Otro universo de posibilidades se abre allí.

Se propone la realización de un taller generador de ideas para abrir un panorama de alternativas de aprovechamiento de los pilares del antiguo trazado ferroviario sobre la Laguna Setúbal.

OBJETIVOS

- Desarrollar una experiencia pedagógica de proyecto interdisciplinar con estudiantes de grado en el nivel de ideas de proyecto.
- Generar ideas paisajísticas y de proyecto urbanístico sectorial inspiradas en los antiguos pilares del FCC en la Laguna, que alimenten la reflexión sobre el futuro de la Ciudad.

CONSIGNAS

Ensayar ideas de proyecto como respuestas operativas para las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo sería una estrategia de integración urbana inspirada, tanto en lo técnico como en lo poético, en los pilares de la Laguna?
- ¿Cuál puede ser el futuro del área, sobre todo, del margen izquierdo de la Laguna? (Ciudad Universitaria, CTLC, Reserva natural, Complejo ATE). Para esto se sugiere tener en cuenta los siguientes aspectos:
- la definición preliminar de un área de intervención a partir de los pilares;
- las características morfológicas, funcionales y de significado del área de intervención;
- las relaciones entre los distintos sectores que componen el área de proyecto; y
- el rol y la vinculación del área de intervención con el resto de la ciudad y con el territorio.

Para las elaboraciones, se podrá partir tanto del presupuesto de estabilidad y capacidad de la estructura existente para comportar solicitaciones similares a las originales (tránsito ferroviario),

como de considerar a los pilares como meros datos de proyecto, con el conjunto de restricciones para su uso estructurales y de implantación antedichas.

En el desarrollo de las ideas, más allá del diseño del objeto en cuestión, se promoverá la reflexión sobre los posibles efectos de las intervenciones propuestas en el entorno urbano y en el medio fluvial. En este sentido, se proponen como “puertas de entrada” al proyecto los tres ejes de cuestiones propuestos para la reflexión sobre Los Pilares y la Laguna:

- El Paisaje y la Cultura (valores y potencialidades);
- La Movilidad y el Espacio público;
- La Resiliencia y el Planeamiento urbano.

MODALIDAD DE TRABAJO

Taller con asistencia docente.

Equipos conformados por hasta seis (6) estudiantes integrados por representantes de cada una de las carreras presentes, de modo que se garantice el carácter interdisciplinario e interinstitucional del ejercicio. A su vez, los docentes trabajarán sin asignación de equipos en particular.

Como estímulo para ordenar y potenciar el proceso de diseño, se alentará a definir “ideas fuerza” proyectuales, que resuman los objetivos establecidos para cada propuesta, y prefiguraciones técnicas, que resuman los aspectos materiales y el marco de posibilidad de las intervenciones.

Se hará una devolución final de cada propuesta, sin calificación, en función de los aportes para la reflexión sobre el tema de la convocatoria y de las condiciones de posibilidad identificadas por el equipo (restricciones, complejidad de recursos, tiempos, actores involucrados, entre otros).

DURACIÓN

El Taller se desarrollará desde las 8.30 hs. del viernes durante toda la mañana y la tarde y desde las 8.30 hs. hasta las 13 hs. del sábado 10 de noviembre de 2018.

MODALIDAD DE ENTREGA

La entrega constará de una memoria sumaria del proyecto que dé cuenta de los objetivos, la idea fuerza y los aportes al tema en cuestión. Entrega final en presentación digital y exposición oral a cargo de cada equipo (ver Programa). Nivel de la entrega: ideas de proyecto.

MATERIALES DIDÁCTICOS

Antecedentes: en el blog habilitado para la actividad por la Municipalidad de Santa Fe (<http://santafeciudad.gov.ar/blogs/lospilaresylalaguna/>) se encuentran a disposición los resúmenes de las ponencias y de lo debatido en las jornadas anteriores al Taller (Pilar 1: Lo que se pensó; Pilar 2: Lo que vendrá).

Planimetría e imágenes: se pondrá a disposición de los equipos:

- imagen satelital alta resolución del ejido municipal,
- ROU ejido municipal,
- imagen satelital del sector,
- plano manzanero sector,
- imagen satelital del sector reducido,
- plano parcelario sector reducido,
- plano y sección de corte de batimetría en el área de los pilares.

PROGRAMA DEL WORKSHOP

	VIERNES 9	SÁBADO 10
8:30	Inicio. Inscripciones.	Trabajo en Taller.
9:00	Lanzamiento. Trabajo en Taller: premisas, primeras ideas.	Trabajo en Taller.
10:00	Trabajo en Taller.	---
10:30	---	Puesta en común: Exposición de ideas.
11:00	Trabajo en Taller.	Puesta en común: Exposición de las ideas.
12:00	Puesta en común: exposición de primeras ideas y de la producción inicial.	Cierre del Taller.
13:00	Receso.	---
14:00	Trabajo en taller: desarrollo de definiciones técnicas, previsión de complejidad de recursos y de disciplinas intervinientes.	---
15:00	Trabajo en Taller.	---
16:00	Trabajo en Taller.	---
17:00	Puesta en común. Reflexiones y observaciones sobre ajustes necesarios.	---
18:00	Trabajo en Taller.	---
19:00	Cierre del primer día.	---



OBSERVACIÓN

DIA 1 - Viernes 09/11/2018 - 8.30 hs

Condiciones del espacio de trabajo:

Taller 6 (ver gráfico disposición de aula).

Taller con vista a la reserva y pilares.

Día caluroso soleado.

La ventanas están abiertas y corre aire.

8.30 hs. Los docentes y pasantes montan una fotografía de foto aérea en el frente del taller.

Hay alumnos de tres universidades. Van llegando los docentes y se van saludando.

Se reúnen los docentes de las tres universidades y charlan en reunión de cátedra.

Los grupos de alumnos se ubican en los tableros. Charlan entre ellos. Hay pocos mates. Algunos consultan sobre la organización a los docentes.

El Prof. Ricardo Giavedoni es el Coordinador de la actividad. Se muestra preocupado por todo esté bien. Pregunta si todos los alumnos están anotados.

8.55 hs. Los docentes se sacan foto de grupo

9.00 hs. Inicio: Decano da la bienvenida

Decano presenta el workshop como la tercer actividad en torno a los pilares.

Habla de la posibilidad que tenemos a partir de esta experiencia de participar en el diseño de las políticas públicas de la ciudad. Esta experiencia es una ejemplo de la búsqueda de acuerdos, felicita la convocatoria y a los alumnos que se han hecho presentes para este workshop al igual que los docentes.

9.10 hs. Toma la palabra el Prof. Diego Valiente

Habla de la convocatoria de experiencias desde las 2 cátedras de urbanismo. Da la bienvenida a las otras universidades. Presenta el grupo de docentes que son 14 y les agradece. Introduce el tema de los Pilares desde las sensaciones de la ciudadanía común.

Los alumnos prestan atención. Hay Aproximadamente 40 alumnos. Repasa lo dicho por los profesionales en los encuentros anteriores (ingenieros en recursos hídricos y civiles) camina sobre las gigantografía y explica. Invita que vayan luego a pararse sobre la misma.

Enumera tres ejes de trabajo que han pensado con los otros docentes como marco para las intervenciones:

Eje 1: Movilidad y Espacio Público

Eje 2: Planificación y Construcción de Resiliencia

Eje 3: Paisaje y Valor Cultural del Área

Prof. UCSF: Habla del “imaginario” creado en torno al Puente como única respuesta al problema. Destaca

que para entender el ejercicio primero hay que Construir un problema, el puente no es la única respuesta. Puntualiza que hay una guía de trabajo.

Prof. Diego Valiente retoma haciendo hincapié en el objetivo de pensar cómo se construirá la ciudad del futuro.

Prof. UCSF puntualiza que esta es una experiencia conjunta, colaborativa y académica. Proponer y argumentar. Subraya la intensidad de la experiencia.

Prof. R. Giavedoni muestra el Documento de trabajo. En el Taller “se piensa con el lápiz en la mano y se reflexiona”. Esta es una oportunidad única para aprovechar por el tema y por lo interdisciplinario: tres instituciones y distintas disciplinas. En un trabajo de un día y medio, se debe aprovechar la experiencia. Cita a Khan “la escuela es un lugar hermoso para aprender”. Esto no es un concurso, va haber un cierre pero no se enfoquen en el producto final. Cada equipo utilizará una técnica libre. Explica que hay una lista para la conformación de equipos.

9:30 hs. Se empiezan a formar los grupos. Establecen un número de grupo por tablero. Los estudiantes no se conocen entre sí.

9:40 hs. Prof. Miguel Rodriguez interroga a todo el grupo con la pregunta “¿qué hacemos?” (ver guía) 1. Imaginar un perímetro del área a intervenir o a afectar con la intervención / 2. Interpelar/Caracterizar / 3. Elementos/Todo.

9:50 hs. Los grupos empiezan a trabajar. Una estudiante saca fotos de los pilares por la ventana del taller. También en las ventanas pegan fotos aéreas y planos.

Hay 8 grupos de 5 alumnos cada uno trabajando.

Condiciones del espacio de trabajo:

Hay un grupo por tablero. Hay 1 mate por grupo. En los tableros hay computadoras, planos, fotos. Láminas preimpresas por la organización del taller. Escalímetros.

10:15 hs. Prof. R. giavedoni pasa por algunos tableros a despejar dudas.

Un grupo está parado sobre la gigantografía y debaten.

10:25 hs. Un grupo solicita la ayuda de los docentes. Acuden tres docentes.

En general hay 5 docentes que van por los grupos despejando dudas y consultas.

Algunos estudiantes dibujan en transparente sobre mapas y fotos.

Otros buscan ejemplos de puentes en la web.

Le pregunto a una pasante (Edelweis Mercke) acerca de la organización y convocatoria del taller y manifiesta que la convocatoria desde las cátedras de urbanismo fue “limitada”. Quizás por eso y por la época del año (cierre de cuatrimestre) fue difícil conformar el grupo. Los pasantes se ocuparon de incentivar e inscribir a los estudiantes.

Hay un grupo de Facebook.

Finalmente se conformaron 9 grupos.

Material aportado por el taller y que está visible:

- Imágenes digitales que viajan en un pendrive y que cada grupo baja en su computadora.
- Plano impreso de curvas de nivel bajo pilares (aportado en reuniones anteriores por los ingenieros).
- Plano General impreso.
- Imagen Aérea impresa.

Temas que van surgiendo en los grupos:

- Sistemas de espacios públicos.
- Permanecer/circular.
- Límites, humedales.
- Puente.

12:00 hs. Exposición: Pautas de intervención.

Todo el grupo se traslada adelante del aula donde está la gigantografía. Cada grupo expone parándose sobre la gigantografía, señalando sobre ella sus pautas generales de análisis e intervención.

Temas abordados: Sistema de espacios públicos y culturales de la ciudad, Movilidad (vehicular, ciclovías, peatonal), Paisaje, Tránsito y Permanencia.

El Prof. R. Giavedoni interviene activamente con comentarios propositivos para los grupos.

14:00 hs. Corte para almorzar

16:00 hs. Se retoma el trabajo en Taller.

Los grupos trabajan en el proyecto-diseño de “puentes”, estudiando cuestiones estructurales y morfológicas. Dibujan a mano alzada, produciendo croquis. Debaten soluciones.

Nota: 40 alumnos de UNL, 5 alumnos de UCSF, 5 alumnos UTN. Nivel 4to. y 5to. año.

18:15 hs. Exposición.

Prof. R. Giavedoni introduce la actividad en vistas a la presentación final.

Grupo 1: Proyectan imágenes con el proyector. 3 alumnas.

Plantean un nuevo nodo en la cabecera de los pilares proveniente de la conexión: Puente Colgante - Faro - Calle V. Sarldfield - Bv. Muttis.

Lugares de permanencia.

Plataformas fijas y Plataformas flotantes circulares (“camalotes”), que se unen con un paseo peatonal. Circulación y permanencia.

Prof. R. Giavedoni pregunta acerca de medidas y escalas. Ejemplifica con una cinta métrica. Pregunta acerca de la materialización y si se preguntaron acerca de la necesidad de generar sombra.

18:25 hs.

Grupo 2: Proyectan imágenes con el proyector. 2 alumnas de UNL y 1 alumnos de UTN (ingeniería civil).

Plantean crear en la cabecera de los pilares un espacio deportivo de acuerdo a las actividades que detectaron en la zona, que se diferencie del tránsito peatonal y de la bicisenda con desniveles. La conexión con la costanera este se da con un puente con una estructura de arcos parabólicos. La imágenes son aéreas y axonométricas.

Prof. R. Giavedoni pide una imagen peatonal que muestre la estructura. Los estudiantes responden que no produjeron tal imagen.

Prof. Gretel observa la escala, puntualiza en la necesidad de llevar el dibujo a escala.

Prof. UCSF pregunta acerca de las cabeceras del puente

Prof. Robles pregunta acerca de cómo piensan resolver el nodo circulatorio de la rotonda del faro y los cruces peatonales

Prof. R. Giavedoni observa en gral la actividad de la exposición y solicita a los grupos que sean más expeditivos.

18:37 hs.

Grupo 3: Plantean que la utilización de los pilares se puede dar a través de un tranvía.

El puente resulta un cajón reticulado. Hablan de movilidad fluvial. Proponen la articulación público-privado con la generación de una actividad privada en la cabecera del faro (restaurante).

Intervienen los Prof. R. Giavedoni y Rodriguez. Los estudiantes responden con buen vocabulario.

Prof. Rodriguez les solicita la justificación de proponer el tranvía, por ejemplo la conexión tram-centro.

18:50 hs.

Grupo 4: 4 alumnos de la UNL.

Plantean 2 tipos de cabeceras: Una plataforma Este como Nodo Deportivo y una cabecera Oeste con Movilidad sustentable.

Es un puente como una gran viga vierendeel de 6m de altura con dos niveles, para diferenciar el tipo de tránsito.

También proponen equipamiento (canteros).

Uno de los participantes hace el comentario “La estructuración nos costó banda”, haciendo referencia a las dificultades para estructurar la idea.

18:58 hs.

Grupo 5: Grupo mixto de UNL y UTN, sin embargo estudiantes de UNL comentan “el ingeniero nos abandonó al mediodía”.

Cuando hablan se dirigen sólo a los docentes. Se va perdiendo la atención del resto del grupo.

Proponen un puente tensado. Sólo circulación, la permanencia se propone sólo en las cabeceras. Solo incluyen del contexto al Bv. Muttis.

19:05 hs.

Grupo 6: Proponen un puente paralelo a los pilares y proponen los pilares como espacios de permanencia.

19:08 hs.

Grupo 7: Proponen un sistema de arcos inclinados con tensores.

Prof. Gretel lo cita como ejemplo a Calatrava.

Plantean una explanada inferior donde se pueden ubicar bares, de modo de generar una gestión pública-privada.

19:14 hs.

Grupo 8: Plantean un sistema de Plataformas inundables.

El mismo grupo y los docentes coinciden en que la propuesta tiene problemas estructurales.

Prof. Gretel menciona que el predimensionamiento es algo “burdo”. Proponen un reticulado de 3m de altura.

Nota: Un grupo abandonó. Quedaron 8 grupos.

Jornada muy calurosa.

19:19 hs.

Cierre: A cargo del Prof. Rodriguez. Observa en general todas las intervenciones y exposiciones. Pone nuevamente énfasis en los ejes propuestos por el taller y invita a volver al día siguiente con energías renovadas.

DIA 2 - Sábado 10/11/2018 - 8.30 hs

Condiciones del espacio de trabajo:

Taller 6 (idem día 1).

Día caluroso soleado.

La ventanas están abiertas y corre aire.

8:30 hs. a 9:30 hs.

Se conforman los grupos y se trabaja en taller.

9:50 hs.

Los docentes piden la atención de los estudiantes. Prof. R. Giavedoni menciona que van a charlar sobre las pautas para la presentación final.

Prof. Maximiliano Corraut escribe en la pizarra algunos tips para la presentación en base a su experiencia en concursos de arquitectura. Escribe:

EXPO: 35% A 40%

- PAISAJE Y CULTURA
- MOVILIDAD Y ESPACIO PÚBLICO
- RESILIENCIA Y PLAN URBANO

ALCANCE

- HASTA DONDE?
- TIEMPO: 10 MIN. + FEEDBACK

Puntualiza que son las 9:50 hs. y se debe ser consciente del tiempo. La clave es la síntesis.

Prof. Robles sugiere que las presentaciones pueden estar organizadas en 3 puntos:

1. La idea fuerza
2. Circulaciones / Flujos / etc.
3. Planimetrías

Los docentes acuerdan acerca de la exposición (tiempos, organización, etc.) y hacen algunos avisos más a los estudiantes: el panel final se presentará en el mes de diciembre, hay una encuesta en Google que sería bueno que respondieran a modo de devolución de la experiencia, y van a ser entregados los certificados correspondientes al cumplimiento del workshop.

10:00 hs.

Los grupos siguen trabajando. Hay 2 grupos trabajando solo en técnicas analógicas, 1 grupo trabajando en técnicas digitales y 5 grupos de manera mixta.

El ambiente es de gran concentración, renovado respecto de la tarde anterior. Hay mates, agua, tereré en los tableros. Hace calor.

Los grupo trabajan en el diseño final del objeto (escala, materialidad, medidas, etc.) y en la presentación registrando los croquis y dibujos del proceso de diseño.

Los docentes toman mate y deambulan. Apuran a los alumnos pero disimuladamente. Preguntan en los tableros si necesitan apoyo.

Nota: Comentario del Docente Robles: “los chicos dan una mejor respuesta en los trabajos cortos. Es como si quieren ver los resultados rápido, en un tiempo corto. En el taller de urbanismo resultan mejor este tipo de trabajo.”

Comentario del Prof. Rodriguez: “no participo de las correcciones porque no creo que el conductismo sea apropiado para estas experiencias”. Habló de “autocontrol” haciendo referencia a la autogestión.

10:45 hs.

Los equipos empiezan a sentirse presionados por el tiempo. Llega el Decano, observa la actividad en general, saluda afectuosamente a los docentes y charla con ellos. Los grupos siguen trabajando.

12:10 hs.

Prof. Rodriguez organiza la exposición (solicita a los grupos los archivos digitales). Apura a los alumnos. Un sólo grupo terminó a horario, los demás están aún dibujando (a mano alzada o digital).

Pasante Fabrizio prepara las carpetas en la PC para cada grupos.

12:20 hs.

Empieza la exposición. Prof. Giavedoni presenta la actividad y solicita que cada grupo utilice máximo 10 minutos.

Grupo 1: Tren Urbano. Anillo de circulación. Resiliencia.

Todo dibujado a mano alzada.

Trabajaron en 2 ejes: Eje Movilidad (tren) y Paseo (peatonal).

Los docenteS dicen que va a haber una devolución en general hoy (al final de la exposición de todos los grupos) y luego les van a dar por escrito una devolución particular a cada grupo.

Llega Andrea Valsagna de la Municipalidad.

12:30 hs.

Grupo 2: “Glorieta”. Arcos metálicos con el cerramiento desmaterializado.

Unen con calle V. Sarlfield.

Todo dibujado en digital.

Nota: una alumna que observa las exposiciones y la cantidad de docentes le dice a su compañera con temor “hay mucha gente grande que te pueden agarrar en una palabra y te pueden corregir”.

Hay aproximadamente 20 adultos entre docentes, funcionarios y pasantes.

12:45 hs.

Grupo 3: Plantean la exposición desde 4 ejes “cómo?”, para qué?”, por qué?, para quién?

Mapeo de problemáticas. Bicisenda.

Estructura “cajón” metálica (puente) + “camalotes” (plataformas circulares).

12:53 hs.

Grupo 4: “Osmosis urbana”.

Peatonalizan el puente colgante.

Puente: estética industrial FFCC. Momentos. “Experiencial”.

13:00 hs.

Grupo 5: Circuitos de recorridos de la ciudad.

Nueva costanera norte (ciudad universitaria, reserva).

Puente: arcos y tensores. reinterpretación del puente ferroviario.

13:10 hs.

Grupo 6: Circuitos de bicisendas de la ciudad.

Nuevos paradores Costanera Este.

Puente con Pilares en forma de “V” de hormigón.

13:20 hs.

Grupo 7: Propuesta en 2 ejes: 1. puente paralelo a los pilares 2. plataformas flotantes que abracen los pilares.

13:30 hs.

Grupo 8: movilidad-espacio público-cultura-naturaleza

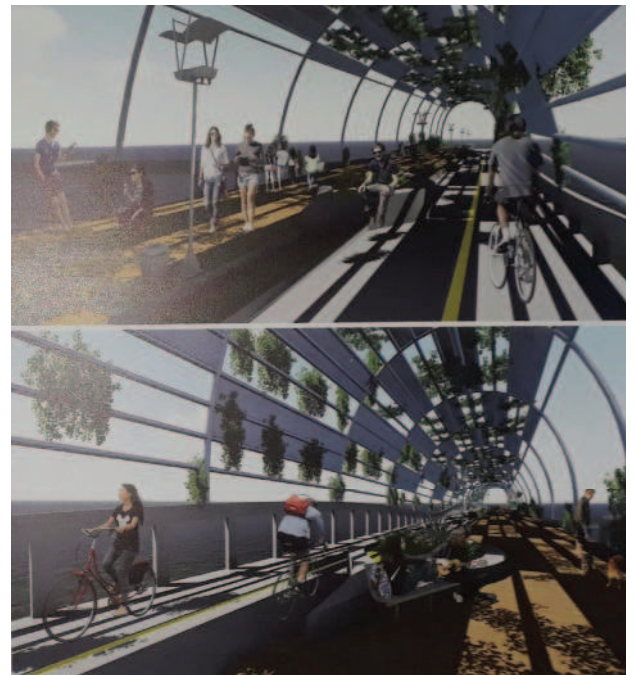
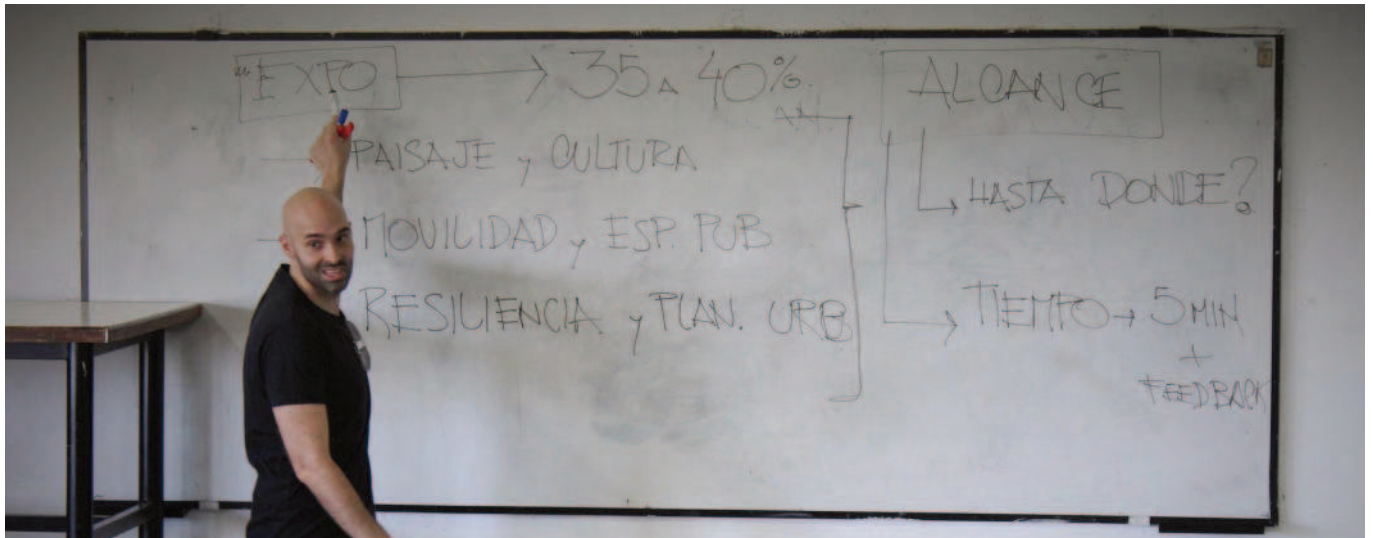
Puente peatonal y ciclovía ondulante que une los pilares y los deja ver.

13:40 hs.

Cierre: Participa principalmente Prof. Giavedoni pero con intervención de casi todos los docentes. Agradecen la participación y aclaran que la producción es acorde con 1 día y medio de trabajo. También intervienen Andrea Valsagna (Municipalidad) y el Decano de la FADU Sergio Cosentino.

Foto grupal.

Hamburguesada en el Predio UNL (organizada por los pasantes).



Pensando los pilares de la ciudad

📅 16 de noviembre de 2018 (<https://www.ucsf.edu.ar/2018/11/16>) ➔ [Arquitectura](#) (<https://www.ucsf.edu.ar/categorias/facultades/facultad-de-arquitectura/>), [Destacadas](#) (<https://www.ucsf.edu.ar/categorias/destacadas/>), [Facultades](#) (<https://www.ucsf.edu.ar/categorias/facultades/>), [Home principal](#) (<https://www.ucsf.edu.ar/categorias/home-principal/>), [Santa Fe](#) (<https://www.ucsf.edu.ar/categorias/sedes/santa-fe/>), [Sedes](#) (<https://www.ucsf.edu.ar/categorias/sedes/>)

A partir de la convocatoria del Gobierno de la Ciudad de Santa Fe para que la UNL, la UTN y nuestra UCSF estudien las alternativas para recuperar los pilares del viejo puente ferroviario sobre la Laguna Setúbal, se realizó un workshop del que participaron alumnos y docentes de las tres instituciones.

Las actividades fueron consignadas por la Municipalidad como “pilares”, en referencia a los objetos que llevan el mismo nombre y que son el centro de la escena en las jornadas de debate y presentaciones que comenzaron a desarrollarse desde hace ya, varios meses.

“Durante el primer pilar se hizo una recopilación de todo lo que se pensó, lo que se proyectó y ya se viene imaginando. Había propuestas de vecinos, resultados de concursos anteriores, tesis de grado de Ingeniería con respecto al uso de esos pilares, entre otros trabajos”, contó Verónica González, una de las docentes de Arquitectura de nuestra Universidad que coordinó el workshop.

Del mismo modo, la arquitecta y docente María Victoria Silvestre agregó que “el segundo pilar tuvo un tenor más académico: se presentaron trabajos de investigación, reflexiones de ingeniería hídrica en el marco de proyectos de investigaciones de las tres universidades, bajo la idea de pensar desde lo académico en torno a diferentes aspectos que se vinculan a los pilares”.

Surge luego este tercer pilar, en donde se concretó una experiencia interuniversitaria de trabajo en conjunto e intercambio entre las tres universidades convocadas.

“Del workshop que se desarrolló durante un día y medio, participaron docentes y alumnos de 4° y 5° año de las carreras de Arquitectura e Ingeniería. Desde la UCSF se constituyó un equipo que fue muy significativo porque éramos todas docentes arquitectas mujeres y que, junto con los de UTN y FADU, trabajamos desde el inicio en la elaboración de las jornadas”, explicó Ma. Victoria, quien estuvo acompañada por las arquitectas: Jimena Rivero, Carmela Fili Tujchneider, Virginia Aranda, y Verónica González.

Una cuestión que se planteó desde el inicio fue que no se iba a tratar de un concurso sobre qué hacer con los pilares, sino de pensarlo como una actividad académica colaborativa en donde los estudiantes pudiesen tener participación en la gestión y diagramación de ideas junto a sus pares de otras universidades y otras disciplinas.

“Lo que se buscó durante el workshop fue que cada equipo de trabajo definieran los objetivos, porque en un día y medio era prácticamente imposible que se llegaran a establecer proyectos concretos. Se hizo hincapié en que no se quedaran en los cuatro pilares propiamente dichos, sino en ver más allá, qué unen, qué representan para la ciudad y para los santafesinos, trabajar sobre cuestiones de movilidad de diferentes tipos, etc.”, manifestó la Arq. Verónica González.

Entre los trabajos se planteó la movilidad para bicicletas, otros para un tren, algunos para peatones y hubo ideas que ni siquiera esbozaron un puente, sino que buscaron rescatar la superficie de los pilares de otro modo totalmente diferente, como lugar de expansión para pescadores u otras actividades.

“Como equipo docente, lo que nos interesó para abrir el workshop fue: ‘qué podemos pensar para la ciudad a partir de los pilares’, y fue a partir de esa pregunta que surgieron los diferentes planteos y trabajos de los equipos como ideas, no como proyectos concretos”, comentaron las docentes, quienes, además, definieron la experiencia como “muy positiva”, a la vez que rescataron la importancia de que se haya convocado a las universidades para colaborar en pensar y debatir ideas sobre nuestra ciudad.

Finalmente habrá un cuarto pilar en el que se van a exponer y socializar los resultados de los trabajos, tanto del workshop, como de todo lo que fue surgiendo en las etapas anteriores.

Rocio Sánchez

Estudiante de Arquitectura UCSF – 5to año

“La experiencia estuvo muy buena porque nos dio la posibilidad de favorecer un intercambio estudiantil y universitario de ideas y formas de trabajo. En este caso se planteó un problema real sobre los pilares, que viene desde hace varios años, y fue muy interesante porque nos conectan, nos unen: FADU tiene vista directa a los pilares y en el camino a UTN, como hacia la UCSF, los pilares están de paso.

Lo más atrayente fue que no era un concurso, sino que se buscaban ideas, y eso, de alguna manera, le sacaba presión y competitividad a los equipos que debían proponer ideas viables, que estén buenas, que se podían compartir entre todos y también con los profesores, con quienes hubo un buen diálogo y trabajo.

Mi equipo propuso un puente sobre los pilares por el que pasaba un tren y facilitaba la conexión para transporte público, conectando Rincón hasta el aeropuerto de Sauce Viejo. Incluso se planteó que en uno de los extremos del puente haya una bajada de lanchas como la que tiene Alto Verde para cruzar hasta Santa Fe, con la idea de formar un circuito de movilidad y transporte”.

TALLER VIRTUAL EN RED

arquisur



Asociación de Facultades y Escuelas de Arquitectura Públicas del Mercosur

EDICIÓN 2018

DEL 27 DE AGOSTO AL
3 DE SEPTIEMBRE



Con el auspicio de
UNESCO

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

TALLER VIRTUAL EN RED ARQUISUR 2018

<https://tallervirtualenredarquisur2018.blogspot.com/>

INSTITUCIONAL

El Arquisur es la Asociación de Escuelas y Facultades de Arquitectura Públicas de América del Sur. Es una organización civil, no gubernamental y sin fines de lucro, cuya finalidad principal es la de impulsar el proceso de integración a través de la creación de un espacio académico común ampliado, en base a la cooperación científica, tecnológica, educativa y cultural, entre todos los miembros.

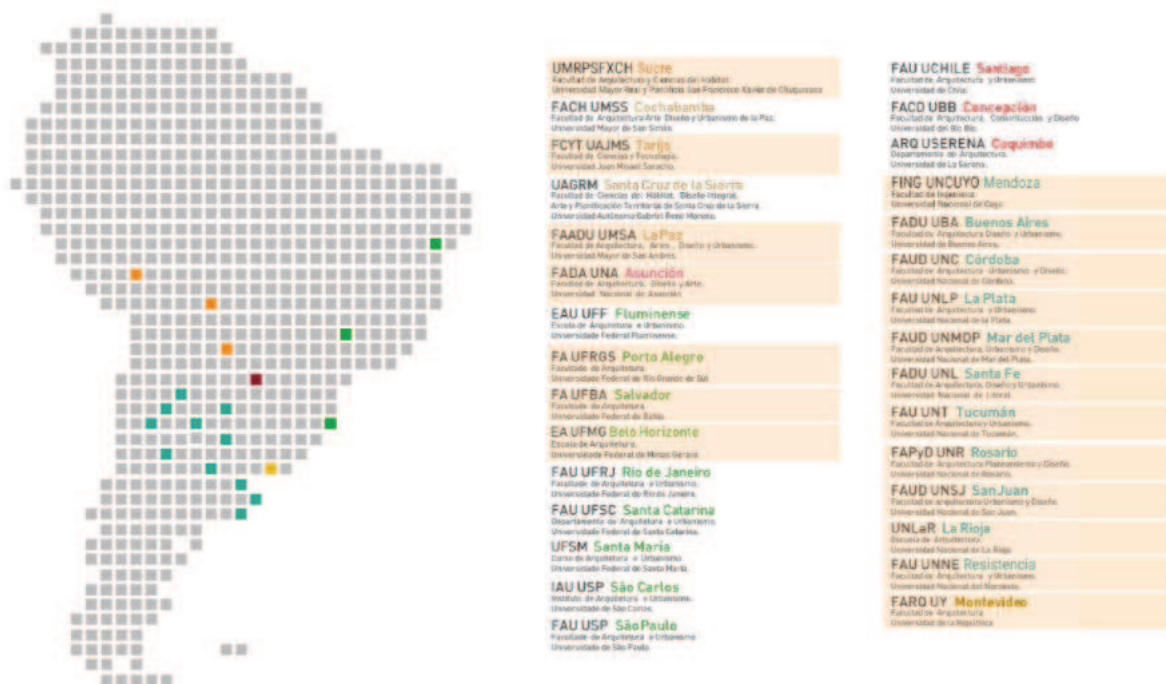
La Asociación Arquisur data de 1992, resultando 29 el número de facultades miembro a la fecha. Los países representados son seis: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay.

SINTESIS

Propuesta de vinculación proyectual e integración académica por medio de un taller proyectual en el seno del Arquisur. Intercambio académico virtual y presencial desde una plataforma de vinculación hipertextual proyectual, transversal a las cátedras de proyecto de las instituciones intervinientes, que permita a docentes y alumnos, a partir de una excusa, pretexto de interacción, contrastando fundamentos, practicas, modos, estrategias y abordajes de la enseñanza proyectual entre contextos académicos.

La duración del ejercicio del TVRed fue de una semana intensiva de vinculación virtual, en la última semana de agosto (del lunes 27 de agosto al lunes 3 de septiembre) de 2018.

Modalidad: Taller Virtual - Simultáneo - Grupal - Matricial - Interactivo. Presencial entre pares de cada Contexto Académico y en los viajes al Encuentro Arquisur.



OBJETIVOS

taller virtual en red arquisur

2018

QUE LOS DOCENTES:

- Resulten los **facilitadores de un proceso de construcción de Conocimiento Proyectual** tanto virtual como presencial.
- Faciliten el **intercambio entre los alumnos de los diferentes contextos culturales**, resaltando la importancia de reconocer las múltiples miradas como elementos de construcción de nuevos conocimientos.
- Vinculen sus **saberes, prácticas académicas y pedagógicas** entre pares para el enriquecimiento mutuo.
- Divulguen las **diferencias y similitudes** recogidas en la experiencia.
- Reflexionen sobre la **práctica pedagógica de la enseñanza proyectual** en los diferentes contextos académicos.
- Puedan ser **vehículo de futuros intercambios** en la dimensión de un hipertexto como acto de vinculación.

QUE LOS ESTUDIANTES:

- Adviertan la **oportunidad de intercambio de conocimiento** en el área proyectual que están encarando dentro de su carrera de Arquitectura.
- Integren los **conocimientos proyectuales adquiridos y construidos** hasta la fecha en las diferentes asignaturas de su carrera.
- Reconozcan el **trabajo en simultáneo, equidistante y multidireccional, en equipo**, tanto con sus pares cercanos como con sus pares de la Región.
- Construyan **conocimiento Proyectual** desde formatos colaborativos de Proyecto.
- Complementen sus **miradas o lecturas** sobre los temas abordados.
- Habiliten el **diálogo**, y sean capaces de **comunicar sus ideas de diseño** en otro contexto académico.
- Descubran el **placer por el conocimiento construido en colaboración**.
- Potencien las **herramientas virtuales de comunicación** de cara a la construcción colectiva del conocimiento proyectual.



CONSIGNA del EJERCICIO

taller virtual en red arquisur

2018



EJERCICIO A

GENERACIÓN DE UN ARTEFACTO ARQUITECTÓNICO

"Diseñar un artefacto arquitectónico con atributos fenomenológicos, semánticos y sintácticos que tenga la particularidad de exteriorizar su espacialidad."

En este caso, se propone un ejercicio basado en un proceso abstracto, pautado y, en esta primera parte, desvinculado de cualquier relación programática y contextual. A pesar de ello, el artefacto deberá ser transitable, vivible y con vocación de exteriorizar su espacialidad. Sin restricciones formales ni condicionamientos constructivos, se buscará la calidad de la experiencia espacial y de las atmósferas generadas.

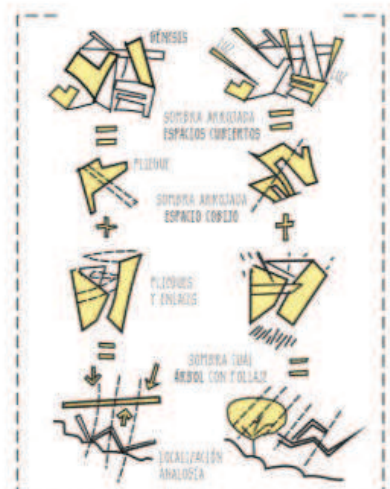
EJERCICIO B

INTERCAMBIO Y CONTEXTUALIZACIÓN

"Ejercer las operaciones proyectuales necesarias que permitan tanto disponer el artefacto recibido en un contexto local, como la emergencia de su programa."

Esta fase del ejercicio pretende ejercitar al estudiante en este punto mediante el análisis de diferentes contextos con sus diferentes cualidades que lo caracterizan para de esta manera, tomar una postura en algún sentido.

A su vez, el ejercicio pretende continuar siendo un taller de proyectos ya que se da libertad para modificar el proyecto recibido para adaptarlo al contexto con una intención positiva, pero siguiendo su génesis y relaciones.



PROCEDIMIENTOS

taller virtual en red arquisur

2018

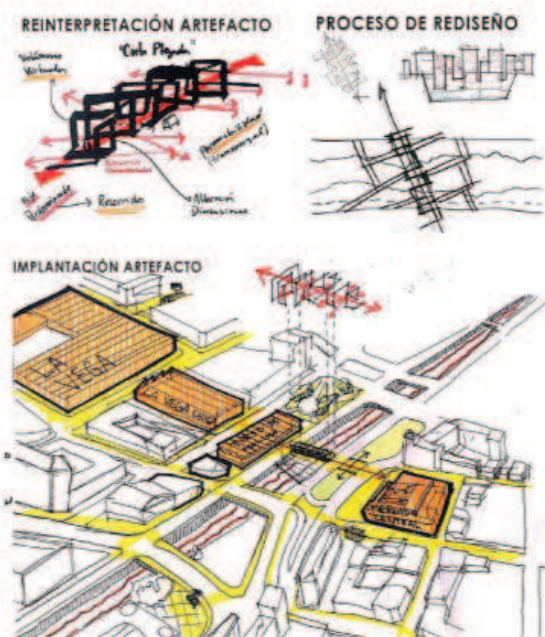
REGLAS DEL JUEGO:

La idea de este workshop es realizar un trabajo como pretexto para discutir una estrategia didáctica de proyecto desde nuevos modos de hacer, pensar y abordar la tarea proyectual arquitectónica, en el marco de una propuesta presentada por nuestra anfitriona FAPyD de la Universidad Nacional de Rosario.

El trabajo propuesto lo hemos llamado "Ficciones Proyectuales".

Es un pretexto, excusa, ejercicio que parte de una investigación proyectual realizada en los últimos años que ha sido sociabilizada y consensuada entre los coordinadores del TVRed.

El trabajo consta de dos etapas claramente diferenciadas: una rápida, corta, más intuitiva, espontánea, creativa, espacial, abierta, de búsqueda morfológica, versátil. Es grupal y se realiza entre el día cero (preparativos) y el primer día de la semana intensiva. La otra más desarrollada, conceptual, disciplinar, contextual, escalar, programática, que será grupal (no más de tres estudiantes).



PROCEDIMIENTOS

taller virtual en red arquisur

2018

INSTRUMENTOS O HERRAMIENTAS VIRTUALES:

Habrá dos instrumentos o herramientas virtuales de comunicación:

1.- La Plataforma del Taller Virtual en Red, el blog: <http://tallervirtualenredarquisur.blogspot.com.ar>
Es público, cualquier usuario de internet puede acceder a él. Es una herramienta horizontal y equidistante.

2.- La Bitácora del Taller Virtual en Red es una herramienta virtual sencilla pero extremadamente útil. Está construida sobre un grupo cerrado de Facebook. Es privativa de los participantes y en ella se inscriben (en su muro) las intervenciones de los grupos de estudiantes y docentes. La particularidad de esta herramienta es que quedan registradas en el tiempo todas las intervenciones, evidenciando la trazabilidad de los procesos y sus opiniones en verdadera magnitud. Resulta un aula 24 hs y es donde se postean comentarios, opiniones, sugerencias, imágenes e ideas, croquis, fotos, videos, audio... en clave propositiva, proyectual o bien como referente proyectual.

SISTEMAS DE VINCULACION:

1.- Teleconferencia múltiple. Este tipo de vinculación es el más atractivo y vistoso por lo palpable de la imagen simultánea. Ver y escuchar a los otros en su contexto otorga realismo a la virtualidad. Es una videoconferencia múltiple en la que por medio de Skype.

2.- Foro Debate, Chat. Este tipo de modalidad es posible en aquellas herramientas como Facebook o Whatsapp, que permiten introducir conceptos cortos en simultáneo.



OBSERVACION

Observación Clase 1

14 de agosto de 2018

Primera Clase Informativa e Introdutoria previa al Taller Virtual.

14.45hs. Cuando los docentes llegan a las 14.45 horas a iniciar la clase la mayoría de los alumnos se encuentran esperando en el Hall previo al ingreso al aula.

Los docentes abren el aula. Se encuentran con la computadora y la conexión internet lista Para ser usada.

El aula corresponde un aula especial número 3 destinada a clases especiales y posgrados. La misma tiene aproximadamente 10 por 7 metros con ventanales hacia el norte con un paisaje de la reserva pero las cortinas se hayan bajas, los docentes las dejan así previendo usar el proyector.

El aula se encuentra armada con tableros y sillas alrededor de ellos y los alumnos se van ubicando en los tableros según los grupos ya armados y por amistad. Parecen conocerse sólo en los grupos pequeños pero no se conocen en su totalidad.

Se ubican en los tableros con cuadernos y lapiceras para tomar apuntes y hay varios mates circulando.

Los alumnos corresponden a alumnos de ciclo superior de la carrera. Tienen alrededor de 25 años y se comportan como estudiantes de fin de carrera.

El grupo docente está compuesto por Eduardo Castellitti, Alfredo Jurado, Luciana Reale y Julio Cavallo también se encuentran dos pasantes Elisa Perez y Diego Temporetti.

Los docentes se ubican sentados al frente de manera de armar casi una ronda con los alumnos. Ellos pretenden cierta forma de horizontalidad y que no parezca una clase magistral. Todo el movimiento de ubicación de docentes y alumnos lleva aproximadamente 15 minutos.

15:00 hs. Prof. Castellitti inicia la clase. En primer lugar pide que los alumnos se arrimen para estar más cerca formando el grupo. El docente pretende hablar en forma coloquial planteando como principal tema la situación del paro docente que afecta a la universidad pública argentina desde hace 10 días. Plantea la tracción que le produce al grupo docente el tema del paro por un lado, el compromiso con el grupo Arquisur por otro y los alumnos por otro. Los alumnos miran atentos y muchos asienten con la cabeza dando por entender su empatía con los docentes. Alrededor de 4 alumnos y un pasante van llegando mientras habla el profesor. Finalizado el planteo del tema del paro los docentes charlan entre sí como seguir la clase para que no sea tan formal.

Hace también referencia a la cantidad de alumnos que se inscribieron a la materia. Se ve gratamente sorprendido por la convocatoria y la cantidad de alumnos inscriptos

15.30 hs. El Prof. Castellitti muestra un Power Point denominado “La Dimensión Pública de la Arquitectura” (tema del Congreso Arquisur 2018) y muestra la experiencia de los talleres experimentales llevados a cabo

en la FADU desde el año 2003. Muestra imágenes de trabajos realizados en estos talleres: Taller Vilard, Colectivos py, Cuando el problema es la solución y culminará clase con imágenes de la obra de Félix Candela. Mientras transcurre el Power Point hay intervenciones de los Profs. Jurado y Reale describiendo algunas de estas experiencias. La exposición finaliza a las 16:15hs.

Como cierre esta posición el Prof. Jurado hace acotaciones respecto de lo visto. Los docentes intentan hacer algo dinámico participando entre todos.

16.15 hs. Sin ningún corte a continuación los docentes deciden seguir con las exposiciones. En este caso la Prof. Reale comienza a dar su Powerpoint acerca del Taller Virtual explicando la experiencia de los años anteriores y puntualizando en la cuestión operativa de cómo manejarse en esta edición. También explica cómo se incorpora la materia optativa en el marco de este workshop.

17.00 hs. Como cierre de la exposición se explican las consignas de trabajo puntualizando en la Consigna 1 que es la primer tarea realizar. Se explica que se realizará en grupos y el cronograma establecido para las diferentes fechas y la dinámica a llevar a cabo. Se pregunta a los alumnos si tienen dudas y sólo un alumno interviene.

Prof. Castellitti puntualiza en la Consigna de los textos que aparentemente no queda claro entre los alumnos pero no se animan a preguntar.

Se establecen dos textos como de cabecera y obligatorios para este workshop: Ficciones Projectuales de Fernando Speranza y Experimentos de Rafael Iglesias.

17.00 hs. los alumnos comienzan a comentar entre ellos en tablero y se los deja libremente para que desarrollen sus dudas.

Posteriormente los docentes leen la lista de alumnos verificando quienes están presentes y remarcando los números de grupos y la cantidad de alumnos por grupos.

Cuando se lee la lista de alumnos se reconoce que de los 44 inscriptos hay 5 que no fueron y se especula que no tienen interés de hacer la materia con lo cual el grupo quedaría conformado por 34 alumnos, presentes en esta clase 33 alumnos.

Posteriormente algunos grupos deciden incorporar a los alumnos que se anotaron individualmente y también hay algunos grupos que deciden fusionarse para crear un grupo más grande. La mayoría de los grupos son de 4 personas quedando 1 solamente de 7 al incorporar un grupo más chico de 3. A las 17:20 se culmina con el tema de las listas y de los grupos y los grupos trabajan en sus tableros.

Algunos grupos preguntan acerca de cómo es la dinámica de las tareas a seguir pero la mayoría parece un

tanto desconcentrado

17.45 hs. algunos alumnos empiezan a preguntar si ya están desobligados frente a eso se vuelve a puntualizar acerca de las tareas a seguir y se los desobliga hasta el próximo martes dependiendo de cómo siga la cuestión del paro.

Observación Clase 2

21 de agosto de 2018

Segunda Clase Introdutoria previa al Taller Virtual.

14.45 hs. Cuando los docentes llegan a la Facultad se encuentran con que el aula asignada (aula especial número 3) se encuentra ocupada con la toma de concursos. Se les asigna como nueva aula el Taller 3 del tercer piso.

Junto con ellos entran a la Facultad un grupo de 5 alumnas participantes del Taller Virtual. Suben al segundo piso a pegar un cartel en el aula esp. 3 para que los alumnos cuando vayan llegando sepan que el taller se dará en el Taller 3. Mientras ello ocurre van llegando más alumnos. Todos suben al tercer piso al Taller 3 y se ubican en tableros por grupo.

15.00 hs. El aula tiene aproximadamente 10 por 10 metros muy iluminada con ventanas al paisaje de la reserva. Los alumnos abren las cortinas para disfrutar de este paisaje. Es un día calmo, diáfano y luminoso. La reserva se aprecia en todo su esplendor. El aula tiene 15 tableros con sillas a su alrededor, un pizarrón y un gabinete de PC con proyector.

15.00 hs a 15.30 hs. Los alumnos se ubican en los tableros y se van completando los diferentes grupos a medida que van llegando a sus compañeros. Algunos traen mates, otros materiales para hacer maquetas, otros computadoras. Se ubican charlando de manera informal pero no se los ve trabajar. Parecen estar a la expectativa de que los docentes inicien la clase o den alguna directiva para trabajar.

15.15 hs Mientras tanto el grupo docente charla mientras se completa el grupo. Llega Prof. Castellitti con el docente invitado Arq. Ricardo Sargiotti.

Se improvisa una breve reunión de cátedra con Prof. Castellitti, Arq. Ricardo Sargiotti, Prof. Reale, Prof. Cavallo y la pasante Elisa Perez. Se decide cómo encarar la clase con la participación del docente invitado. Él mismo propone a los docentes que los alumnos, en un lapso de media hora, traten de resumir sus ideas y lo avanzado desde la semana pasada a esta para hacer un enchinchada y puesta en común.

15.30 hs Prof. Castellitti presenta al Arq. Sargiotti y propone la actividad a los alumnos. Inmediatamente se

ponen a trabajar. Hay 8 grupos en 8 tableros. La asistencia es completa: 39 alumnos.

15.30 hs a 16.20 hs Producción en grupos: los grupos van trabajando diferentes maneras: algunos trabajan sobre los textos otros hacen croquis y maquetas. Un grupo trabaja con plegado en papel de colores, otro grupo tienen partes de maquetas en cartón, otros tienen la computadora y trabajan también en un croquis, algunos cortan papeles y hacen maquetas y van probando experimentando distintas posiciones de los elementos. Mientras tanto los docentes dan apoyo a este trabajo yendo a los tableros y evacuando las dudas que surjan en cada grupo.

16.30 hs Exposiciones.

Prof. Castellitti sugiere enumerar los grupos del 1 al 8 y que cada grupo vaya pasando al frente utilizando el pizarrón y fibrones para contar su trabajo.

Obs: Se utiliza la "titulación" como estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje.

Cada grupo borra lo escrito por el grupo anterior y escribe sus palabras claves.

16.30 hs

Grupo 1: Es el grupo más numeroso, tiene 7 integrantes.

Se paran todos al frente y comienza diciendo que han trabajado en la Consigna con los textos Ficciones Proyectuales y Experimentos.

La idea del grupo es crear un objeto versátil que sea posible su inmaterialización. Han estudiado las formas básicas para comenzar con el diseño del objeto y también la triangulación.

Intervención de Prof. Castellitti: ¿cómo siguen?

Intervención de Arq. Sargiotti: nombran cuestiones de la fenomenología... ¿Cómo piensan acercarse al objeto más allá de la forma?

Segunda intervención de Prof. Castellitti: "veo muchas palabras en el pizarrón... deberían elegir sólo algunas".

Una compañera de otro equipo interviene preguntando al grupo y preguntándose así misma acerca de la adaptabilidad del objeto

Intervención de Prof. Jurado: no arquitecturizaron el concepto.

16.55 hs

Grupo 2: Escriben en el pizarrón "lo real lo percibido".

Este grupo tiene cuatro integrantes, pasan los cuatro al frente.

Hacen un buen análisis de lo que plantea el texto Ficciones Proyectuales

Preguntan qué otros textos pueden leer. Los docentes responden que pueden leer acerca de Fenomenología, Borges (la Biblioteca de Babel), Piranesi, Breyer, Lovecraft.

Un compañero de otro grupo afirma que tomaron el mismo concepto pero llegaron a otros resultados.

17.00 hs

Grupo 3: Escriben en el pizarrón: “Transformación-Tipología-Flexibilidad”

El Arq. Sargiotti les cuestiona que el objeto ya está terminado, existe una necesidad de cuestionarlo.

Prof. Castellitti les observa que la palabra no sería “tipología”.

Intervienen cuatro compañeros de otros grupos haciéndoles preguntas.

17.10 hs

Grupo 4: Escriben en el pizarrón “Río-Agua-Fluidez”

Muestran una maqueta con escamas. Hablan de naturaleza.

Arq. Sargiotti les sugiere que la naturaleza lo termine de definir, algo cambiante.

Prof. Cavallo sugiere que no tenga columnas, respondiendo al concepto de fluidez.

17.20 hs

Grupo 5: “Estructura-tensión”

Puente colgante.

Arq. Sargiotti sugiere que trabajen con materiales reales, en maqueta, de manera de probar la realidad del objeto, si no es sólo representación. Cita al Forth Bridge.

17.35 hs

Grupo 6: Triángulos.

Juego de encastrés con triángulos.

Prof. Cavallo cuestiona que es muy práctico y simple. Hay que cuestionarlo, falta concepto.

Arq. Sargiotti encuentra contradicciones en el discurso del grupo, muchas pretensiones, deben focalizar.

17.45 hs

Grupo 7: Espiral-capa-caracol-cebolla.

Prof. Cavallo observa que es muy complejo, hay que saber contarlo.

Arq. Sargiotti cita a la Spiral Jetty. Una gigantesca escultura del artista norteamericano Robert Smithson en el desierto de Utah, de bloques de basalto negro (land art).

18.00 hs

Grupo 8: “Mapa-territorio”

Hacen una completa y excelente interpretación del texto Ficciones Projectuales.

Pretenden abstraer un plano de la Ville Savoie de Le Corbusier.

18.20 hs Fin de las exposiciones. Se propone un “corte” pero todos se quedan en el aula. Los docentes aprovechan el momento para hablar de cuestiones operativas y puntualizar la actividad del próximo encuentro.

18.40 hs Arq. Ricardo Sargiotti comienza a dar una especie de charla-clase informal. Sentado en el tablero

habla con los chicos y pasa no más de 10 diapositivas acerca de obras de arte landscape, arte moderno y contemporáneo (por ejemplo obras de Serra), también trata acerca del espacio público desde la intimidad. Cita también imágenes de la película PlayTime en referencia al espacio público, la intimidad y la arquitectura. Termina con una imagen de la obra de Le Corbusier de la casa de su madre con la ventana hacia el paisaje del lago. Repasa las imágenes de manera informal antes de terminar remarcando que no es una clase ni una charla sino que quería hablar de manera informal de los temas en cuestión. Los alumnos se notan un poco cansados pero prestan atención.

19.05 hs. Prof. Castellitti cierra la actividad del día agradeciendo la visita de Sargiotti. Los alumnos se retiran agradecidos y contentos.

Observación Clase 3 - SEMANA INTENSIVA - DIA 1

Lunes 27 de agosto de 2018

14.50 hs Cuando los docentes llegan al aula, ésta se encuentra abierta y ya hay unos 10 alumnos. Un grupo casi completo con una maqueta en la mesa. Otro grupo con 2 integrantes también con una maqueta en tablero. Otros alumnos en otros tableros.

El aula está iluminada naturalmente por el sol que entra por las ventanas al norte hacia la reserva. Es un día diáfano y cálido.

Los docentes presentes se acercan a los tableros y hacen algunos comentarios “livianos” acerca de los artefactos visibles. Los alumnos responden contentos.

15.20 hs Se completa el grupo docente y se ubican en un tablero al frente como en reunión de cátedra. Se organizan para las actividades del día.

15.40 hs. Prof. Reale se para al frente y plantea que la actividad prevista para el día de la fecha (enviar los artefactos) se reprogramó para el día martes. La actividad del día será enchinchar y observar los trabajos como están al momento y modificarlos si fuera necesario tras las críticas.

Se les da un tiempo más a los grupos para organizar los trabajos para su exposición.

16.00 hs.

Grupo 1: Malla / escamas / pez

Exponen una maqueta construida con tela metálica, tanzas y lentejuelas brillantes.

Describen cómo se generó la forma. Y comentan cómo fue cambiando la idea en la medida de la construcción de la maqueta de manera “artesanal”.

Iluminan con una linterna y muestran juego de luces y sombras.

Los docentes hacen comentarios respecto de la estructura y generatriz geométrica de la forma. No deben perder el valor fenomenológico de este objeto.

Mientras llaman para una teleconferencia pero se corta.

16.15 hs.

Grupo 2: Imágenes / luz / gravedad / tiempo

Muestran con el proyector una maqueta y video digital.

Citan a Campo Baeza acerca del elogio de la luz. Muy acertado.

Se vive un momento casi “poético” en torno a los comentarios de los docentes y la búsqueda de este grupo.

Prof. Cavallo interviene dibujando en el pizarrón. Un sólido.

16.40 hs. Intercambio de opiniones entre alumnos de 5 grupos y docentes.

Intentan explicar q es lo q hay q mostrar y representar en función de quien lo reciba.

Prof. Cavallo compara la experiencia de este taller con el taller tradicional. Cómo en el taller tradicional la dinámica y la problemática no deja lugar a reflexiones y producciones tan ricas como las que se están mostrando y viviendo en este workshop. los alumnos asienten con la cabeza.

16.50 hs

Grupo 3: Cubos / llenos / vacíos

Muestran una maqueta de cubos realizados con impresora 3D y proyectan imágenes del proceso.

Hablan de no lugar. Los docentes quieren que precisen el concepto.

Ellos hablan de no contención del espacio, del espacio indeterminado, no habitado.

Prof. Castellitti interviene con un comentario para todos los grupos, puntualizando que no se ve mucho concepto y q haría falta leer y profundizar más.

Los docentes critican que hayan usado el título no lugar. Lo contraponen con el de Espacio Público.

17.05 hs

Grupo 4: Triángulo / territorio

Muestran una proyección acerca del triángulo y cómo surge la idea de Sudamérica, Argentina, Santa Fe, todos triangulares.

También tienen una maqueta analógica.

Los docentes manifiestan que al materializar la idea y agrandar la escala de la maqueta perdieron la idea.

Es icónico pero la maqueta perdió la idea.

17.20 hs.

Grupo 5: Ville Savoye / mapa / territorio

Comienzan con un video acerca de la generación de la idea “otros mapas” a partir de la interpretación de los planos de la Ville Savoye. También muestran fotos del proceso en el taller de chapa y soldadura.

La maqueta analógica parece una escultura. Es el mejor logrado.

Textura.

Los docentes ponderan la idea y el desarrollo.

17.45 hs

Grupo 6: Puente / tensión

Muestran una maqueta que se ha logrado a partir de 6 varillas de madera, tensores (hilo elástico) y malla (gasa).

Han podido descomponer la idea de “puente colgante” y logran un nuevo objeto.

Muy escultórico.

En realidad construyeron dos maquetas similares, los docentes opinan que deben seleccionar sólo una y mostrar los elementos y la lógica de armado y estructural.

18.00 hs

Grupo 7: Plegado de papel

A partir del plegado de un cuadrado de papel (tipo origami) llegan a un objeto que se sostiene por sí mismo.

Es simple. Objetual, escultórico.

Muestra una espacialidad demasiado superficial.

No da lugar a demasiadas interpretaciones.

18.20 hs

Grupos 8: Cebolla

A partir de un círculo de papel, le hacen cortes para que en su apertura se genere una superficie ondulada y porosa. Cintas.

Demasiado simple. Poca espacialidad. Muy exterior.

18.40 hs.

Cierre y planteo de actividades día siguiente por Prof. Cavallo.

Observación Clase 4 - SEMANA INTENSIVA - DIA 2

Martes 28 de agosto de 2018

El edificio de la Facultad se encuentra tomado por los alumnos de Facultad de Humanidades y Ciencias y del Instituto de Música, no en su totalidad, ya que se puede entrar a las instalaciones de Arquitectura a través de un ingreso lateral.

15.00 hs. Cuando los docentes llegan al aula, se encuentran con que una pasante pidió la llave y ya hay algunos alumnos trabajando, en grupos y con computadoras principalmente.

Hay poca asistencia debido a la coyuntura. Algunos alumnos de Paraná se comunican para decir que están por viajar pero los docentes plantean que la actividad se va a cerrar a las 17.00 porque hay asamblea de alumnos y los van a liberar para que puedan asistir a la misma.

Se plantea la actividad del día: terminar los paneles para enviar (algunos grupos ya los terminaron) y leer un texto acerca del tema Espacio Público que será entregado por los docentes y es distinto para cada equipo. Esta actividad se mantendrá hasta el día siguiente que se reciben los nuevos artefactos a trabajar.

16.00 hs. Grupos casi completos. Falta 1 grupo.

16.20 hs. Llega el grupo q falta. Los docentes reparten los textos vía internet a los equipos.

16.30 hs. Videollamada con Prof. Hugo Preda de la UNA de Asunción del Paraguay. Se acercan los alumnos a la cámara. Nos saludamos. Mostramos el espacio y las maquetas presentes.

16.45 hs. Tres grupos trabajan terminando los paneles. Un grupo mira los paneles de otras universidades que han ido colgando en la Bitácora del Grupo cerrado de Facebook. Otro grupo lee el texto. Los otros grupos se retiran.

17.00 hs. Los docentes se retiran y cierran el aula antes de que comience la asamblea estudiantil. Los alumnos se comprometen a subir los paneles a la Bitácora (FB). Tareas que todos los grupos cumplen al cabo de un par de horas.

Observación Clase 5 - SEMANA INTENSIVA - DIA 3

Miércoles 29 de agosto de 2018

8.00 hs. En la asamblea del día anterior se decidió la toma de la FADU por Alumnos Autoconvocados. Los docentes del TVRED debaten qué hacer el día de la fecha.

8.55 hs. Una alumna pregunta en el grupo de FADU UNL en FB: “Hola! Como seguimos hoy, ya que ayer se decidió tomar la facu?”

9.44 hs. Prof. Reale responde “Hola a todos. Respondiendo a sus consultas respecto de la toma de la facultad...”

Les vamos a enviar por mail o FB los artefactos recibidos (antes de las 15).

El trabajo de hoy consiste en procurar reconstruir el artefacto recibido (a través de croquis, dibujos, maqueta) tratando de entenderlo. Proponemos en primer instancia copiarlo lo más fielmente posible para ser conscientes de las diferencias y a partir de allí proponer ideas de intervención y situación.

La idea es que se junten por grupo (donde puedan) a trabajar en el horario habitual. Nosotros vamos a estar

on line disponibles para cualquier consulta.
Eso por hoy, después vamos viendo qué va pasando...”

El posteo es visto por 39 personas, tiene 23 Me gusta y una respuesta “Gracias!”

Durante la mañana los docentes reciben 18 artefactos de universidades de Arquisur. Se comunican telefónicamente y deciden hacer cada uno su votación para seleccionar 8 trabajos. Luego se cruzan los votos y resultan elegidos los 8 trabajos.

Por sorteo se le asigna uno a cada equipo.

14.30 hs. a 15.10 hs. Por FB y por mail Prof. Reale envía cada panel a cada equipo resultando:

Grupo 1 - La Rioja

Grupo 2 - Tucuman

Grupo 3 - Montevideo

Grupo 4 - Mar del Plata

Grupo 5 - La Plata

Grupo 6 - Sucre

Grupo 7 - Resistencia

Grupo 8 - Rosario

Todos los grupos a través de Me gusta! confirman la recepción del panel.

16.00 hs. a 17.00 hs. Hay actividad en la Bitácora. Los grupos (G3, G2) se comunican con sus pares de los que han recibido panel y viceversa. La docente etiqueta los paneles que reconoce han llegado Santa Fe y los alumnos responden con Me gusta. Se ve la presencia de los grupos on line.

17.00 hs. Un grupo (G3) sube una foto de su lugar de trabajo donde se los ve contentos, distendidos, mate, croquis a mano alzada y computadora con la imagen del panel.

17.10 hs. El mismo grupo saluda en la Bitácora con fotos.

18.00 hs. Otro grupo (G5) postea sus avances en la Bitácora

19.00 hs. Un grupo (G7) envía sus avances por mail. Ubicación y reconstrucción del artefacto.

Chat entre docentes de otras universidades. Poca actividad en la Bitácora. Repensar el medio y el FB como herramienta.

Observación Clase 6 - SEMANA INTENSIVA - DIA 4
Jueves 30 de agosto de 2018

9.00 hs. Sigue la toma de la facultad.

10.00 hs. Un alumno del G2 escribe en el Grupo de FB local (FADU/UNL): “Hola! Cómo continúan las actividades hoy?”

12.00 hs. Los docentes debaten cómo organizar las actividades

13.00 hs. Posteo de los docentes en el Grupo de FB local: “Hola. Hoy vamos a seguir con la modalidad de ayer, vía internet, que ayer fue muy bien por lo que vimos de sus posteos.

Creemos que es necesario juntarnos para ver los avances y críticas antes del fin de semana, pero estamos gestionando algún lugar que no sea la facultad. Los mantenemos al tanto para cuando y donde nos juntaremos.

La consigna de hoy es buscar lugares posibles de contextualización del objeto (espacios públicos), elegir uno y justificarlo. Para luego empezar con las operaciones necesarias de transformación y materialización del objeto.

Estamos on line para cualquier consulta.” (19 me gusta).

15.00 hs. Un grupo G6 postea en el Grupo de FB local una foto trabajando en su casa. Se los ve contentos y distendidos.

17.02 hs. La alumna Nerina Chialva postea en la Bitácora: “Día 4. Desde SANTA FE trabajando a pesar de la lluvia ☒☒

Idea, contextualización y un poco de arte, con el artefacto recibido de La Plata. #NOALAJUSTE #UNIVERSIDADPUBLICAPARATODXS”

(45 me gusta y varios comentario apoyando la universidad pública)

Un sola foto de croquis de acuarela y arquisur de fondo.

18.24 hs. En la Bitácora Grupo 6 “Desde #SantaFe Inter actuando con el artefacto y planeando nuestra intervención” (3 fotos: croquis, computadora y equipo saludando)

19.00 hs. Docentes FB local: “Como andan? Cualquier duda se comunican con nosotros...

Mañana nos vamos a juntar en el horario habitual (15hs.). Durante la mañana les confirmamos el lugar.

La entrega es el lunes a las 15 hs. También trataremos de hacerla presencial con enchinchada.

Las condiciones de entrega están en <http://tallervirtualenredarquisur17.blogspot.com/>

Saludos!”

19.02 hs. G3 postea en la Bitácora sus avances: Croquis de emplazamientos (sistema sobre la laguna) Foto-montajes del objeto en Salvador del Carril y la laguna.

19.17 hs. G7 en Bitácora “Proponiendo implantación de artefacto desde Resistencia a Santa Fe..” (foto de la compu con maqueta digital y croquis)

19.30 hs. El G7 pregunta por lo enviado el día anterior por mail. Los docentes le responden que sigan avanzando con esa idea.

20.13 hs. Grupo 2 postea Día 4: Proceso de elección del sitio de implantación. “Barrancas del Paraná” Nuevo Mirador + Plaza Accesible + Bosque de Columnas (un panel síntesis con croquis, plano y foto del lugar a implantar - Paraná)

20.51 hs. En Bitacora G8 postea “Desde Santa Fe trabajando en la implantación del objeto! Saludos!” + Video de como dibujan el plano de la ciudad a mano alzada + croquis de implantación + foto trabajando

21.45 hs. FB Local y Bitácora Grupo 1: “Nuestro día de hoy: Aumentando escalas y proponiendo funciones e implantación!” + 7 fotos (maqueta esferas a mayor escala y coquis)

Identificamos 3 artefactos locales que están siendo trabajados en otros contextos

0.00 hs. FB Local y Bitácora Grupo 4 “Día 4 de laburo....Emplazamiento y aproximaciones espaciales”+ 10 fotos (croquis de contextualización sobre mapas y equipo trabajando).

Observación Clase 7 - SEMANA INTENSIVA - DIA 5

Viernes 31 de agosto de 2018

Los docentes debaten qué hacer el día de la fecha. Es necesario reunirse con los grupos a ver los avances y corregir para la entrega final.

15.00 hs. cambio taller A de Aulario.

15.30 hs. empiezan exposiciones Grupo 2

Paraná Grilla Densidad Plataformas

Maqueta plano de Paraná

Un grupo habla sigue trabajando sin prestar atención

Llega Prof. Castellitti 16.40 hs.

17.00 hs. Grupo 4

Conexión Santa Fe Paraná / Pilares puente ferroviario en desuso

17.20 hs. Grupo 5

Teleférico Alto Verde Barrio Sur

17.40 hs. Grupo 7

Rotonda Costa Este / Desmaterializar

17.55 hs. Grupo 6

Tríptico de la imaginación / Comportamiento desde esquina encendida a parque botánico

18.15 hs. Grupo 3

Agua-Río / Sistemas de lugares significativos / Parador. Puerto. Muelle. / Materialidad?

18.40 hs. Grupo 8

Espigón / Playa Norte

18.50 hs. Grupo 1

Esferas / Costanera Este

19.15 hs. Los docentes dan avisos acerca de la entrega del día lunes. Fin clase

Observación Clase 8 - SEMANA INTENSIVA - DIA 6

Lunes 3 de septiembre de 2018

16.00 hs. En Ciudad Universitaria empieza arranca la marcha de estudiantes a rectorado.

Mucha tristeza. Cambian el taller C por el aula 4 del Aulario.

Fría. Al sur. Con pupitres. Están todos incómodos. El proyector anda mal. Clima de desánimo.

16.15 hs. Los docentes hablan al grupo de la situación. Desánimo.

16.40 hs. empiezan las proyecciones de los grupos.

Los docentes no devuelven críticas en los primeros grupos.

En los último grupos hay pequeñas intervenciones del Prof. Jurado.

18.10 hs. Fin de la jornada. Todos ya han subido sus trabajos a la Bitácora. Los docentes y algunos estudiantes se retiran a la Asamblea Interclaustrado, convocada por el Decano.

Observación Clase 9

Martes 11 de Septiembre de 2018

Primera Clase de Cierre Posterior al Taller Virtual.

Fin de la Toma de la FADU por los estudiantes autoconvocados.

15.15 hs. No hay aula asignada para TVRed. Bedelía quiere dar una con pupitres. Finalmente se consigue el Aula Especial 3 con tableros.

15.30 hs. Los docentes les dan a los estudiantes la Consigna: Profundizar y Desarrollar las propuestas. Están presentes todos los grupos.

16.00 hs. Los docentes van pasando por los tableros. Los grupos trabajan en taller hasta las 18.15 hs.

Observación Clase 10

Martes 18 de Septiembre de 2018

Segunda Clase de Cierre Posterior al Taller Virtual.

15.15 hs. Aula Especial 3 asignada, en reparación.

15.20 hs. Todo el grupo se traslada al Taller 2. Muy malo el proyector. Vuelven a pedir cambio de aula.

15.40 hs. Les asignan el Aula Especial 2

15.40 hs. Llegan 2 estudiantes a invitar al viaje al Arquisur en Rosario que está organizando la gestión de la Facultad. Hay muchos alumnos del TVRed interesados.

16.00 hs. Comienzan las exposiciones de los trabajos finales.

Grupo 1

Intervención docente: Muy buen trabajo. Prof. Castellitti relaciona el trabajo con un trabajo de Tesis que construyeron una esfera real. El trabajo se presentó en el museo Rosa Galisteo.

16.15 hs. Grupo 5

Armado del panel. Cambios y agregados. Vídeo.

Docentes lo comparan con Archigram. Es un trabajo muy potente. Se preguntan si la escala está intencionalmente exagerada. Sería bueno agregarle gente a las imágenes del Mirador.

16.30 hs. Grupo 2

Agregar gente en imagen principal. Agregaron imagen totalizadora. Lugar no consolidado. Integrante reflexiona acerca de la dimensión pública de la arquitectura y el impacto que genera el objeto. Diálogo con Prof. Castellitti acerca de la búsqueda y los procesos de los trabajos. Reflexión comunitaria.

16.45 hs. Grupo 7

Muy arquitectónico

16.50 hs. Grupo 3

Críticas acerca del armado del panel. Reforzar la idea urbana acerca del sistema de lugares significativos.

17.05 hs. Grupo 8

Se escaló más chico. Crítica a la composición del objeto. Desfasar la altura de los elementos verticales. Achar las personas de la imagen ppal.

17.15 hs. Grupo 4

Panel muy vacío. Rediseñar. El objeto mejoró.

17.25 hs. Grupo 6

Críticas al armado del panel. Mucha información y desordenada.

17.40 hs. a 18.20 hs. Cierre

Alumnos toman la palabra:

Hubieran querido más trabajo en taller. Los docentes responden respecto de lo excepcional de la situación del paro y cómo eso influye en el ánimo.

Celebran el proceso de diseño: mantener un hilo conductor con una idea sin presiones.

Dicen que quisieran ver cómo evolucionaron sus artefactos.

Todos muy conformes.

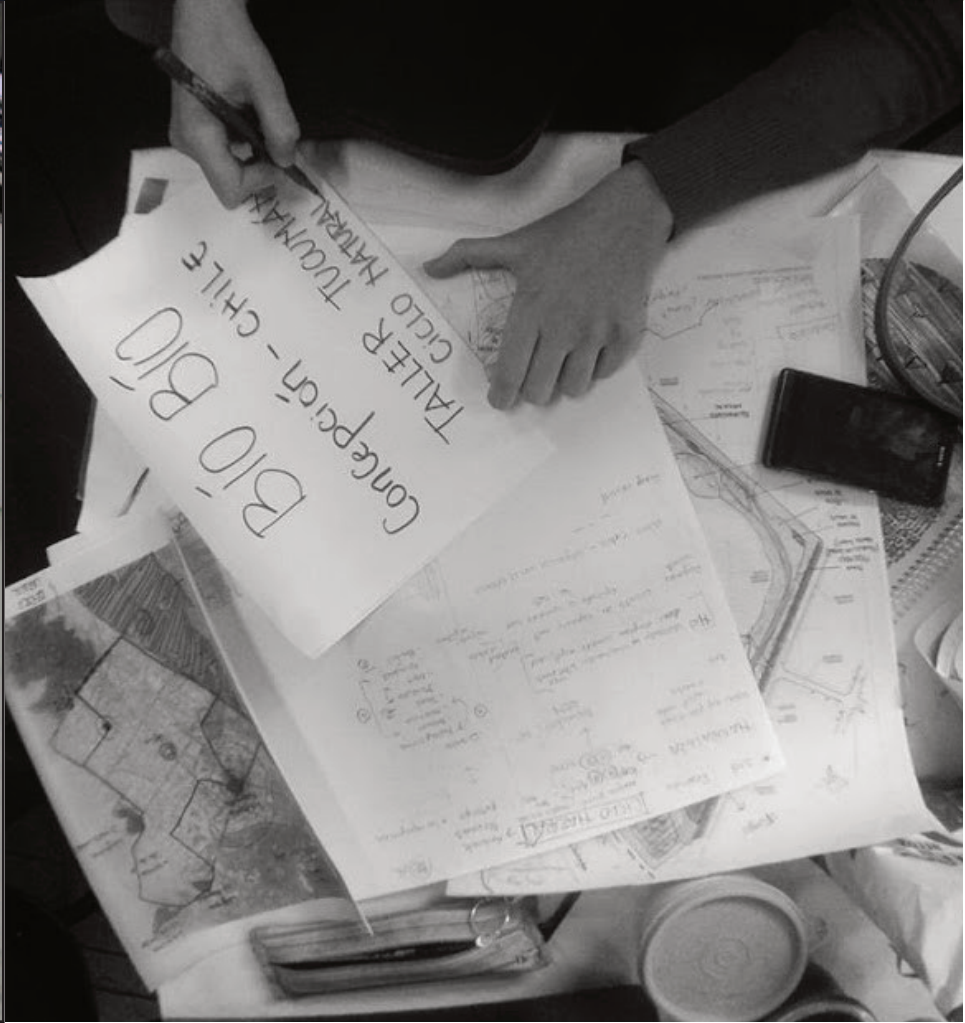
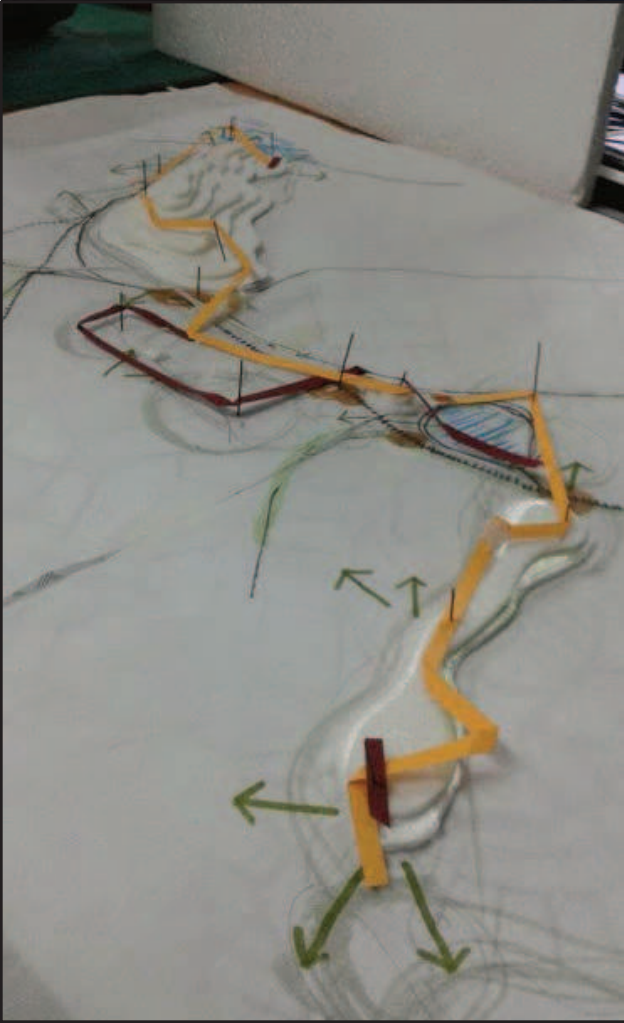
Los Docentes agregan:

Cómo se valora el Proceso de diseño en estas instancias, es uno de los valores que más se aprenden en estas experiencias.

Establecen estas diferencias con trabajo curricular del Taller de Proyecto.

Valoran cómo se puede hablar de arquitectura en estas instancias.

Los alumnos están muy conformes. Varios preguntan si lo pueden volver a hacer el año próximo.

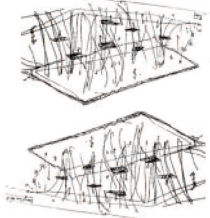
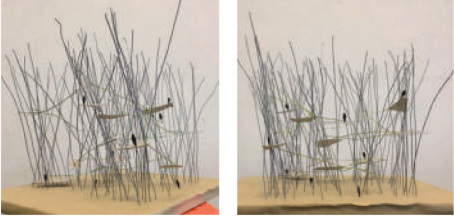


MIRADOR DEL RÍO Paraná-Entre Ríos-Argentina

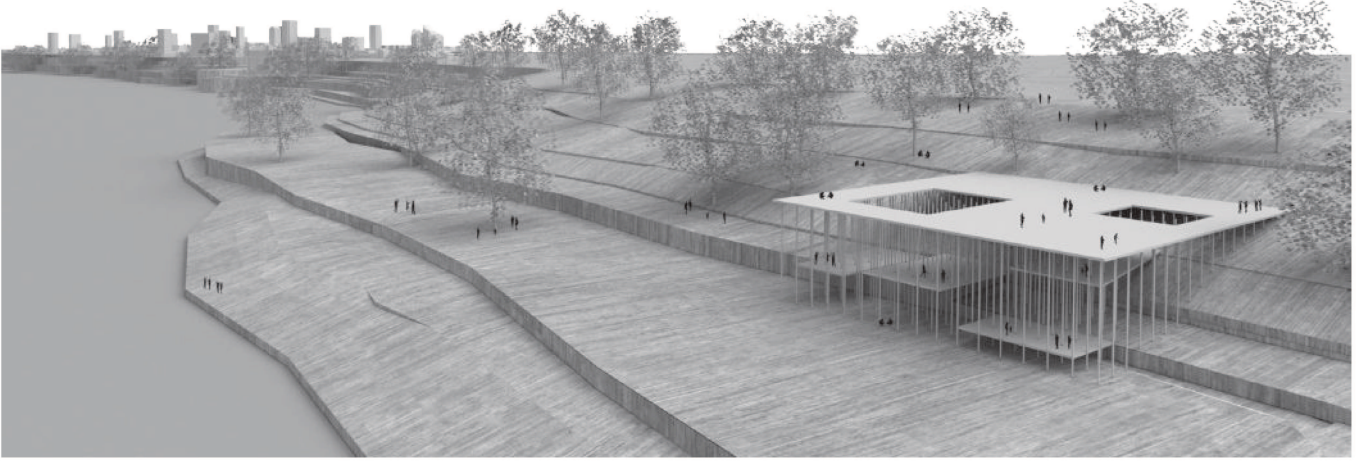
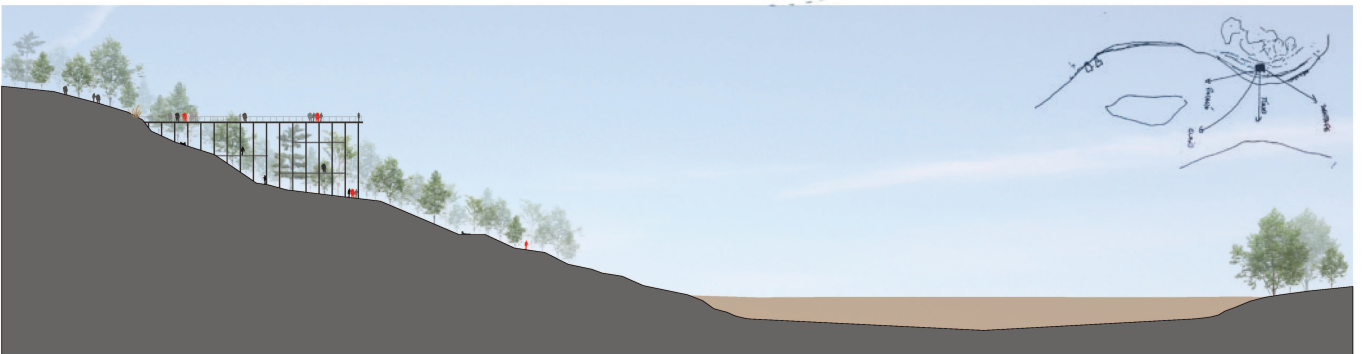
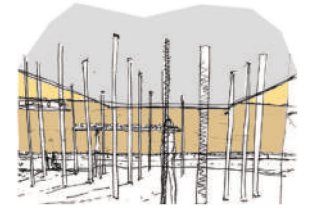
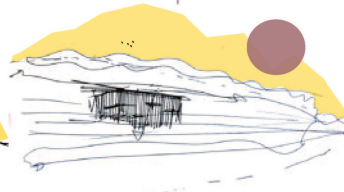
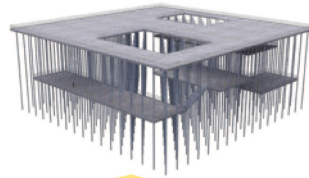
Este "barco artificial" de hormigón y acero tiene como finalidad el encuentro y la contemplación de nuestra geografía y que combinados podamos generar una reflexión colectiva sobre nuestro lugar en el mundo. La generación de este tipo de espacio es para nosotros uno de los atributos más importantes de la dimensión pública de la arquitectura.



Artefacto: "Bosque urbano" / FAU-UNT / TUCUMÁN, ARGENTINA



Reinterpretación del Artefacto



TALLER VIRTUAL EN RED ARQUISUR



CONTEXTO: Paraná, Entre Ríos

EQUIPO DOCENTE: Castellí Eduardo
Reale Luciana
Cavallo Julio
Ceballos Alfredo

FACULTAD - UNIVERSIDAD: FADU - UNL

INTEGRANTES: Carrá, Amílcar / Cagno, Alejandro / Delavalle, Franco /
Percaro, Leonel / Sione, Damián

[Edición 2018]



ESFERAS ENCENDIDAS

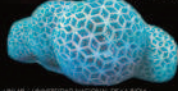
RED DE ESPACIOS PÚBLICOS

Dada la formidable extensión que posee la Laguna Setúbal y su fuerte impronta en el paisaje litoral, sólo puede ser comprendida a través de un proyecto extensivo, integrando un sistema de espacios públicos en toda su longitud. Otorgando identidad y potenciando así el acercamiento de la ciudad al río.



REINTERPRETACIÓN DEL ARTEFACTO

GENESIS - ORIGEN / REPRODUCCIÓN CELULAR



UNLAR | UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA RIOJA



COMPONENTE



AGRUPACIÓN



ELEMENTO GENERADOR



ACTIVIDADES / USOS

MOBILIARIO URBANO

SENTARSE / DISEÑAR



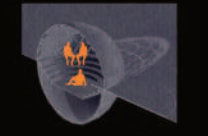
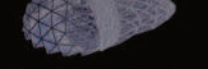
DOMO PERMEABLE

PERFORACIÓN / RECREACIÓN



SEMI-ESFERA CUBIERTA

ACERCAMIENTO AL RÍO / PISCICULTURA / PISCIPERFORMANCE



DISCOS FLOTANTES

APROPRIACIÓN / INTERACCIÓN CON EL RÍO



LUZ EN LA OSCURIDAD

"POR LA NOCHE LAS ESFERAS SE ENCIENDEN CREANDO UN AMBIENTE DE LUZ... VINCULANDO A LA CIUDAD CON EL RÍO"

TALLER VIRTUAL EN RED ARQUISUR

CONTEXTO: Santa Fe | Argentina

FACULTAD - UNIVERSIDAD: FADU | Universidad Nacional del Litoral

[Edición 2018]

Equipo docente: Eduardo Castellotti | Luciana Beale | Julia Cavallotti | Alberto Juncos

Integrantes: Bravin Lucas | Dora Tania | Genelli Valentini | Tortolito Cecilia



REINTERPRETACIÓN ARTEFACTO

REVISIÓN DE PLANOS ORIGEN

UBICACIÓN ARTEFACTO

ZONA ESPACIOS SANTA FE

COORDINACIÓN DEL SECTOR NORTE DE LA CIUDAD
RELACIÓN CON EL MEDIO NATURAL
REINTERPRETACIÓN DEL ESPACIO

ESPIGÓN NORTE

TALLER VIRTUAL EN RED ARQUISUR

CONTEXTO: Santa Fe Capital, Argentina
COORDINADOR: ARO CASTELLOTTI, E. - ARO CAVALLO, J. - ARO JURADO, A. - ARO REAL, L.

FACULTAD - UNIVERSIDAD: Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo - UNL [Edición 2018]
INTEGRANTES: HORTA, María - MEYER, Iván - VAZQUEZ, Eugenia - WALLINGRE, Valeria

21, 22, 23 DE MAYO 2015

COLECTIVOS.PY

Vanguardias al Borde

Javier Corvalán, Sergio Fanego, Joseto Cubilla, Sergio Ruggeri
y una nueva generación de arquitectos paraguayos.



COLEGIO DE ARQUITECTOS DE LA PROVINCIA
DE SANTA FE, DISTRITO 1
San Martín 1754, Ciudad de Santa Fe

ACTIVIDADES CON INSCRIPCIÓN PREVIA

Jueves 21 de mayo

- 09.00h** **Visitas a obras públicas** recientes del panorama arquitectónico santafesino.
Recorrido por los bordes ribereños de la ciudad.
- 16.30h** **CAPSF:** Inicio de las actividades para inscriptos.
- Presentaciones generales
 - Presentación del Colectivo Aqua Alta.
 - Inicio del encuentro: mesas de encuentro, relatorios, conversatorios, etc.

Viernes 22 de mayo

- 09.00h** **CAPSF:** continuación de las actividades para inscriptos.
En el lugar de trabajo: Inicio de las prácticas propuestas durante todo el día.
AQUA ALTA + ARQ. ORGANIZADOR:
Comentarios y orientaciones sobre el desarrollo.
- 17.00h** **CAPSF:** continuidad de las actividades mediante mesas de encuentro, relatorios, conversatorios.

Sábado 23 de mayo

- 09.00h** **Cierre** del encuentro, en el CAPSF y en el territorio.

ACTIVIDADES ABIERTAS AL PÚBLICO EN GENERAL

Jueves 21 de mayo

- 19.00h** **Diálogos con Nuevas generaciones de la arquitectura paraguaya:**
Sonia Carisimo, Francisco Tomboly, Ramiro Meyer, Grupo Culata Jovái
- 20.00h** **Conferencia** de Miguel Duarte y Sergio Fanego - TdA

Viernes 22 de mayo

- 19.00h** **Diálogos** con Lukas Fuster, Sergio Ruggeri, Joseto Cubilla.
- 20.00h** **Conferencia** de Javier Corvalán

Inscripciones: Colegio de Arquitectos de la Pcia. de Santa Fe - Distrito 1. San Martín 1754, Santa Fe

ACTIVIDADES LIBRES Y GRATUITAS - SE EMITIRÁN CERTIFICADOS DE PARTICIPACIÓN

WORKSHOP COLECTIVOS.PY

Vanguardias al Borde

21, 22 y 23 de mayo de 2015

Desde sus orígenes existen rasgos comunes entre Asunción y Santa Fe, dado su análogo desafío de vincular la ciudad con el paisaje fluvial: la presencia del agua interpela el imaginario social de modo revelador en ambas ciudades, signadas por una relación ambigua, paradójica, en la que esa geografía que marcó sus huellas y les dio sentido, moldea la forma de vivir ese territorio interactivo. Tierra y agua son los materiales esenciales de estas construcciones colectivas llamadas Asunción y Santa Fe.

Esta iniciativa representa un espacio de experimentación proyectual en el que confluyen profesionales y estudiantes avanzados de arquitectura, interesados en desarrollar propuestas enfocadas en nuestras ciudades y en la manera de construirlas. Es, en definitiva, una indagación colectiva acerca de los paisajes de borde, como materia prima de esta búsqueda.

OBSERVACION

07 de Mayo de 2015 / 19 hs.

1º Reunión previa organizativa

Estudio de Arquitectura calle Castellanos

Hay alumnos y docentes convocados por la Prof. G.B.

Se acuerda dividir el trabajo en 2 grupos (1. docentes y 2. alumnos).

Los docentes serán los encargados de las gestiones con el Colegio de Arquitectos, la FADU, la gente de la Vuelta del Paraguay; del programa y del título del taller.

Los alumnos serán los encargados de la logística (alojamiento, comida, materiales para lo alumnos invitados); visita la barrio y trabajo más de campo.

Los dos grupos juntos tratan de definir un nombre, fijan tareas y se organizan para una próxima reunión.

15 de Mayo de 2015 / 19.30 hs.

2º Reunión previa organizativa

Estudio de Arquitectura calle Castellanos

Prof. G.B. encabeza la reunión y establece un “orden del día”.

Presenta el programa que ya está definido. El programa “formal” de horarios y actividades y el programa “informal” de comidas, alojamiento, etc.

Se designa un responsable por tarea: materiales, registro, etc.

Se reparten afiches para difusión.

Se ubica el lugar a intervenir en el plano.

CRONOGRAMA

JUEVES 21/05

9HS

Visitas a obras públicas recientes del panorama arquitectónico santafesino.

Recorrido por los bordes ribereños de la ciudad

16 30 HS / CAPSF

Inicio de las actividades para inscriptos.

Presentaciones generales

Presentación del colectivo Aqua Alta.

Inicio del encuentro: mesas de encuentro, relatorios, conversatorios, etc..

Conferencia integrantes Gabinete de Arquitectura.

VIERNES 22/05

9 HS / CAPSF

Continuación de las actividades para inscriptos.

En el lugar de trabajo: Inicio de las prácticas propuestas durante todo el día

AQUA ALTA + ARQ. ORGANIZADOR:

Comentarios y orientaciones sobre el desarrollo.

17 HS / CAPSF

Continuidad de las actividades mediante mesas de encuentro, relatorios, conversatorios,

SABADO 23/05

9 HS.

Cierre del encuentro, en el CAPSF y en el territorio.

DIA 1 - Jueves 21 de Mayo de 2015

Colegio de Arquitectos

16:30 hs. Hay muchos estudiantes. Se manejan varias listas de inscripción y muchos no inscriptos intentan sumarse al taller.

Prof. G. B. pasa lista e invita a retirarse a los no inscriptos. Los invita para el trabajo del Día 2 en el terreno.

Se toma el dinero para el día siguiente. Se van calmando los ánimos.

18:00 hs. Prof. G. B. explica la dinámica y lo que se va hacer.

Lukas Fuster de Aqua Alta muestra Power con experiencias.

Fernán de La Revuelta cuenta qué hacen en el barrio.

Ingeniero hídrico cuenta datos más técnicos de defensa y alturas.

Eduardo Castellitti pregunta qué expectativas tienen de esta experiencia. Responden que es una obra que puede consolidar un proyecto mayor.

Se organizan grupos:

1. Punto Seco
2. Sombra
3. Relevamiento

Conferencias y diálogos: los asistentes prestan mucha atención y disfrutan de la charla.

Sonia Carisimo - Francisco Tomboly (Menosesmaspormenos Arquitectura) + Ramiro Meyer + grupo Q-lata jovái

Conferencia de Miguel Duarte y Sergio Fanego - TDA

Noche: Brindis en el Colegio para arquitectos y Fiesta en Casa Maipú para estudiantes.

DIA 2 - Viernes 22 de Mayo de 2015

9:00 hs. Vuelta del Paraguay

Gran número de estudiantes. No está Aqua Alta, llega cerca de las 10:30. Sin embargo gran energía. Improvisan tareas: llenar bolsas de arpillera con tierra, carpir tierra, limpiar terreno.

11:00 hs. Aqua Alta y La Revuelta definen lugar de intervención.

Los grupos:

1. Punto Seco: todo el día gran energía y trabajo. Hombres y mujeres trabajan a la par con palas cenando bolsas, moviendo tierra.
2. Sombra: tesista organiza el trabajo con las bolsas de residuos: armar elementos, módulos y mallas. Se ubican en la sombra y trabajan tranquilos.
3. Relevamiento: registro con fotografías y filmaciones.

16:00 hs. ya está terminado el embarcadero y erguido el póster.

Cerveza y festejo. Falta terminar la red de sombra.

19:00 hs. Colegio de Arquitectos

Diálogos con Lukas Fuster + Sergio Ruggeri + Joseto Cubilla.

Conferencia de Javier Corvalán+Laboratorio de Arquitectura

Comida en Regatas y música de Chino Corvalán.

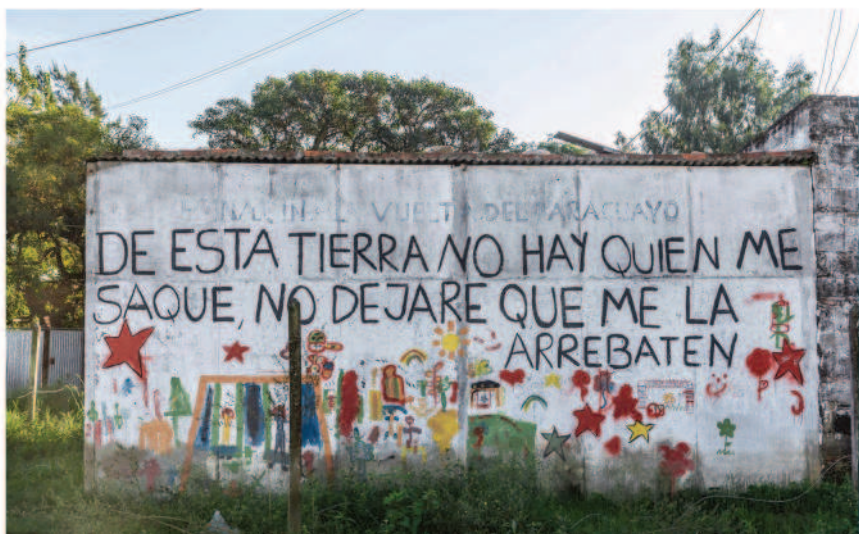
DIA 3 - Sábado 23 de Mayo de 2015

11:00 hs. van llegando a la Vuelta del Paraguay (la cita es a las 10).

Todos trabajan en la malla. Se cuelga la 13:30.

14:00 hs. Trabajo terminado.

Casa de Castellitti: almuerzo y distensión.





ENCUESTAS



ENCUESTA INICIAL



ENCUESTA FINAL



A continuación se presentan las Encuestas realizadas:

1. Encuesta Inicial (Ei): realizada a los alumnos y alumnas inscriptos al Taller Virtual en Red Arquisur (2018), una vez que se inscribieron (lista definitiva) pero previamente al inicio del cursado.

El objetivo de la misma es recopilar información acerca de sus experiencias previas en talleres intensivos experimentales de proyecto, la información que tienen de los mismos y sus expectativas y deseos previos al inicio de esta experiencia.

2. Encuesta Final (Ef): de la misma manera se realizó a los mismos alumnos y alumnas, luego del cursado del Taller Virtual en Red Arquisur (2018) para conocer su experiencia en este taller.

La finalidad de la misma consiste en ahondar respecto de la evaluación que los encuestados y encuestadas realizan sobre la experiencia, puntualizando en aquellos aspectos claves para esta investigación: la labor docente, la intensidad de la experiencia, la acción voluntaria para participar en la misma, la modalidad de taller, la experiencia creativa y exploratoria. También se les preguntó acerca de los aspectos que cambiarían de la experiencia.

En general, las conclusiones a las que se arriba manifiestan el gran interés que suscitan estas experiencias en los alumnos y alumnas participantes. Los mismos reconocen no haber participado en mucho de ellos. Respecto de esta experiencia, la evaluación es muy positiva.

Tanto los contenidos y como las metodologías abordados son ponderados por los y las participantes como una forma diferente y satisfactoria de adentrarse en el proyecto y de construir nuevos aprendizajes proyectuales.

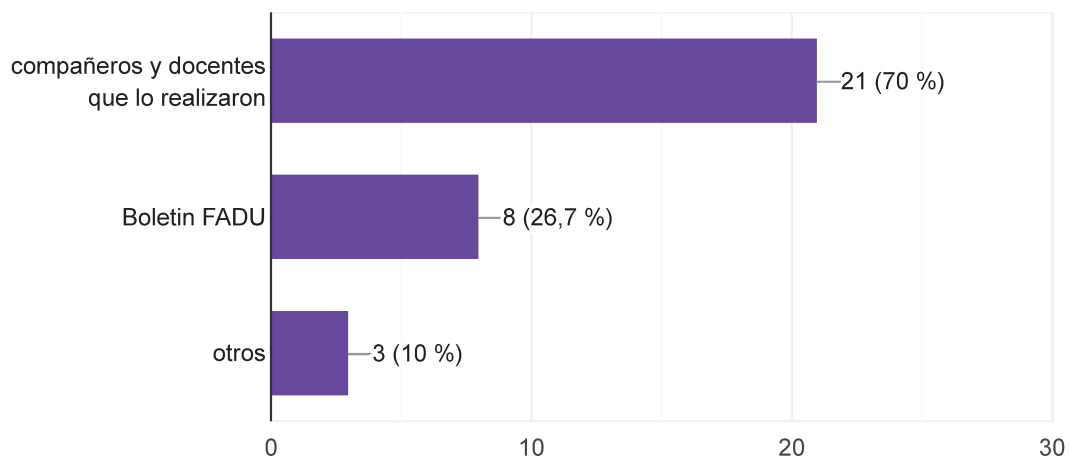
ENCUESTA INICIAL TVRED ARQUISUR 2018

30 respuestas

[Publicar datos de análisis](#)

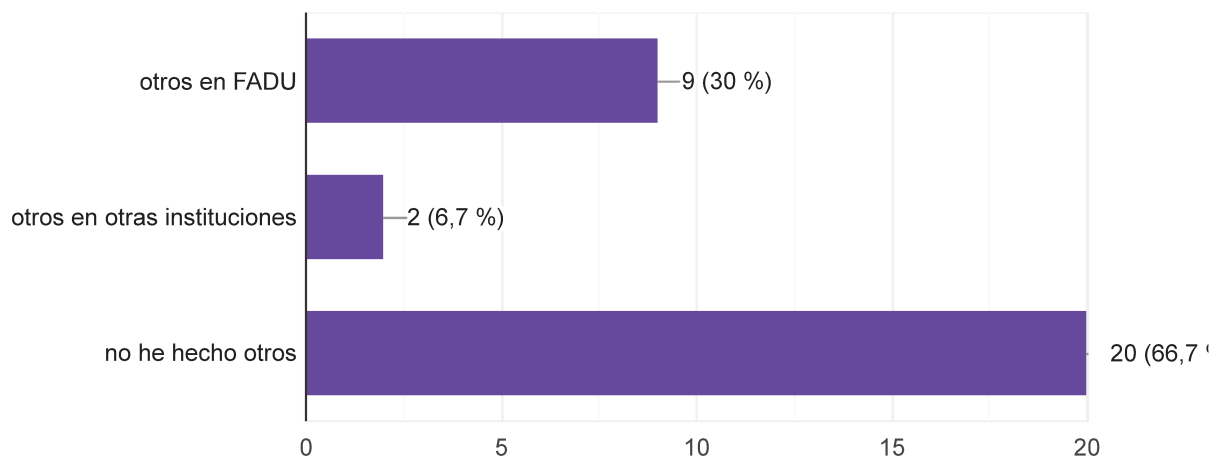
¿Cómo se enteró de esta propuesta de taller?

30 respuestas



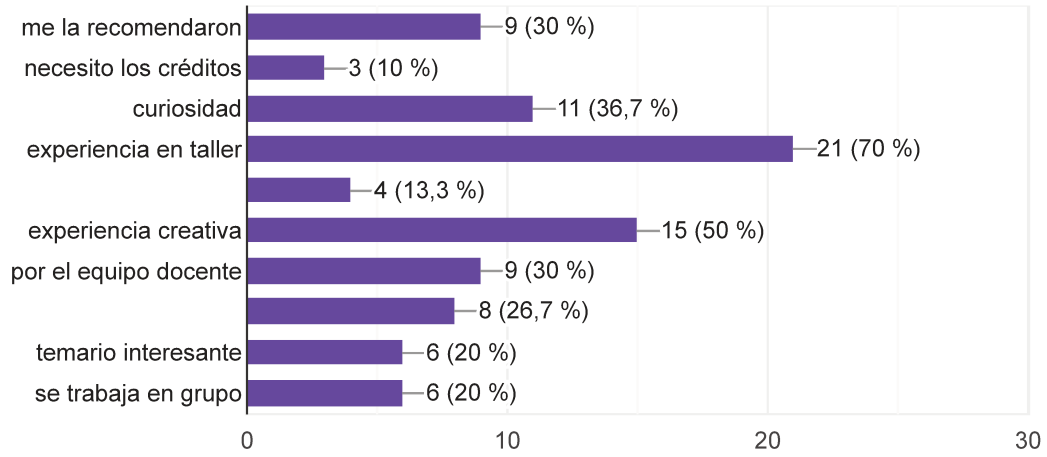
¿Ha hecho otros talleres alternativos (workshops)?

30 respuestas



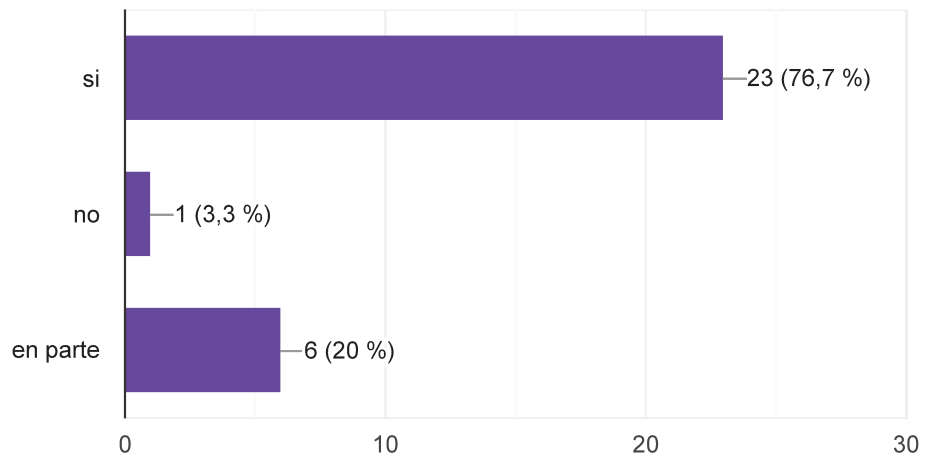
¿Por qué eligió esta propuesta?

30 respuestas



¿La información sobre objetivos, programa, plan de trabajo es suficiente?

30 respuestas



¿Que expectativas tiene sobre este taller?

30 respuestas

Aprender nuevas formas de proyectar interactuando con alumnos de otras universidades, tener la posibilidad de trabajar e interactuar con otras topografías, territorios distintos a Santa Fe ya que durante todos los años de la carrera sólo me tocó trabajar en esta ciudad.

Espero que se pueda desarrollar una actividad rica, desde los conocimientos a abordar, las lecturas propuestas y sobretodo el trabajo en conjunto dentro del taller como también de manera virtual para lograr el intercambio con otros estudiantes/docentes.

Llegar a un gran trabajo final que me deje aprendizajes y experiencias nuevas, y que tal vez, tambien me sirvan para aplicar en mi trabajo de tesis de graduación. Además, conocer gente nueva para futuras relaciones de trabajo en equipo.

Adquirir una experiencia experimental desde otra perspectiva logrando complementar a materias obligatorias como Taller de Proyecto y Morfología. Crear, explorar, expandir nuestra forma de hacer, ver y pensar la arquitectura.

Mis expectativas son muy buenas, con un formato distinto de las materias ya dadas, considero como una oportunidad para ver la distintas forma de proyectar, de ver la arquitectura.

Espero, mas que nada, una experiencia positiva de trabajo grupal en taller. Y una oportunidad de explorar nuevos horizontes creativos, con la libertad que este trabajo brinda.

tener una buena experiencia, trabajo en equipo, y aprender tanto del grupo decente de la facultad, como asi tambien de los otros docentes y alumnos de las otras facultades

Aprender sobre como trabajan futuros colegas de otros países, mientras experimento con mis compañeros sobre los temas y conceptos que se presentan en la sociedad actual

Espero sea una actividad enriquecedora que me permita: obtener una nueva experiencia de taller, conocer como se trabaja en otros lugares y un intercambio creativo.

en realidad ninguna, simplemente creo que va a ser una experiencia enriquecedora se desarrolle como se desarrolle. Creo que estas actividades extra siempre suman.

Ampliar mi conocimiento sobre arquitectura, así mismo sobre las experiencias académicas y arquitectónicas de las facultades vecinas. Relacion educadores-educandos

Innovar en la reflexión y la creación, liberarse mas allá de las presiones y las responsabilidades que genera cualquier otro trabajo de la facultad !

Experimentar una nueva experiencia proyectual, diferente a las abordadas en los talleres de proyecto arquitectónico a lo largo de la carrera.

Poder adquirir experiencia en este tipo de talleres grupales. Y la interacción que se tiene con otros estudiantes de otros países/ciudades.

Busco poder generar alternativas proyectuales y aportar a un posible futuro tema de tesis, orientado a la experimentación académica.

Poder aprender del intercambio con otros estudiantes las distintas formas de proyectar y generar espacios utiles para la sociedad

Poder llevarme una grata experiencia y sacar provecho del taller, ya sea conocimientos como así también el trabajo en equipo

Que sea una buena experiencia realizar un trabajo en equipo de manera intensiva en la modalidad de trabajo de taller.

Tener la experiencia de poder compartir con otros compañeros de otros países que se están formando al igual que yo

Fortalecer el trabajo en grupo, conocer nuevos compañeros y realizar una experiencia multidisciplinar

La Experiencia creativa compartida con gente de otras partes del continente me entusiasma

Trabajar en taller, conocer nueva gente, futuros colegas, crear nuevas ideas

Capacidad para trabajar en equipo, experiencia en workshop

experimentar nuevas formas de proyectar

Aprender. Trabajar en equipo.

Muy buenas!

Encuesta FINAL TVRED Arquisur 2018

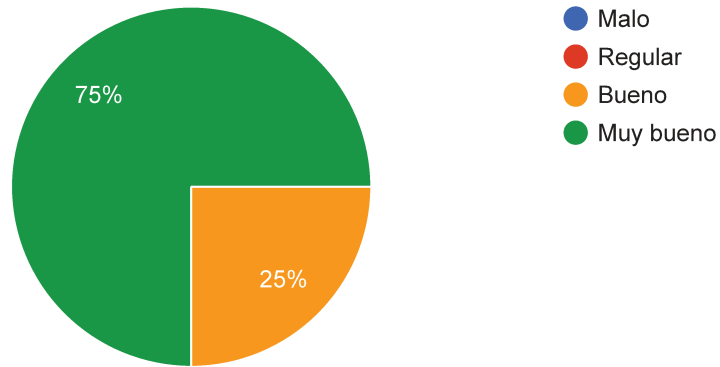
20 respuestas

[Publicar datos de análisis](#)

¿Cómo evaluaría el apoyo docente recibido?

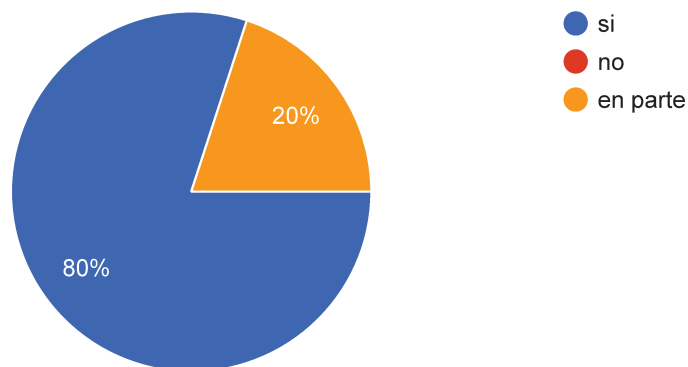


20 respuestas



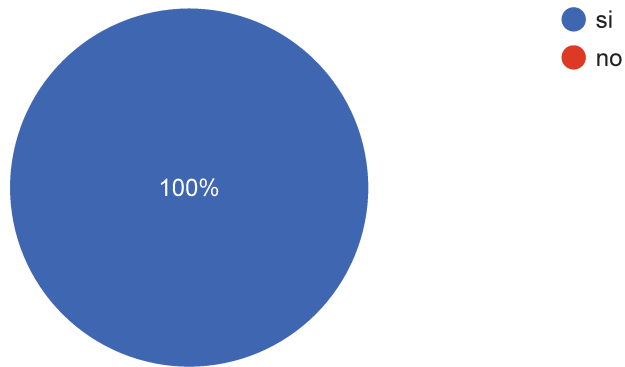
Respecto de la experiencia de taller. Se siente conforme con la dinámica establecida?

20 respuestas



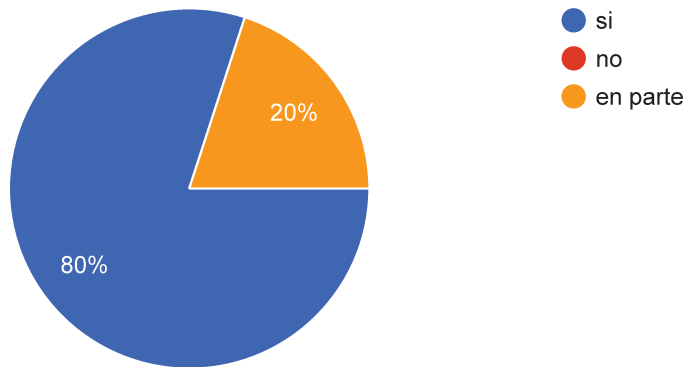
Se encuentra conforme con la elección de este taller. Volvería a elegirlo?

20 respuestas



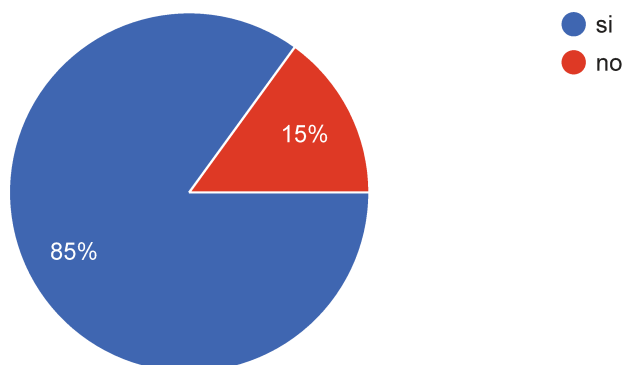
Respecto del proceso creativo. Se siente conforme en lo personal y su equipo en cuanto al proceso y al producto arribado?

20 respuestas



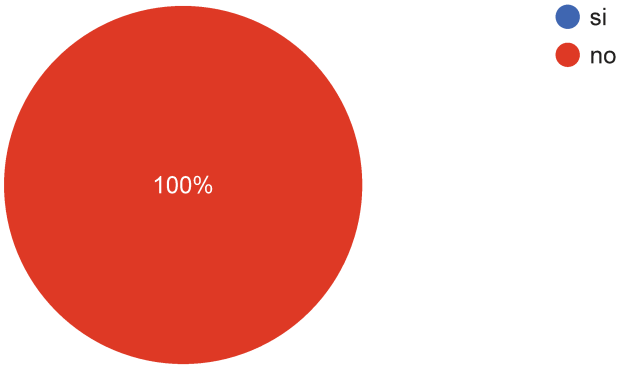
Respecto de los tiempos ¿Considera suficiente el tiempo dedicado para cumplir con las instancias del proyecto?

20 respuestas



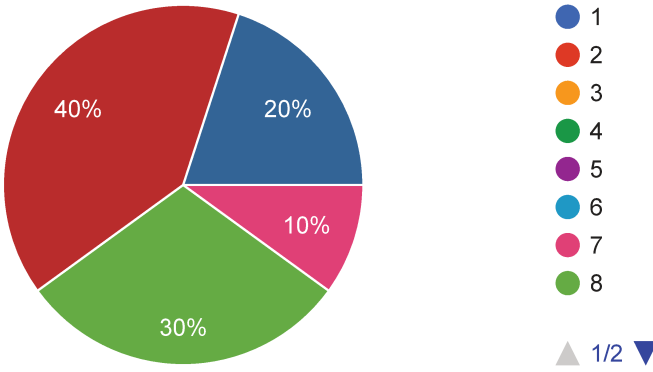
Se sintió en algún momento presionado por la evaluación /calificación?

20 respuestas



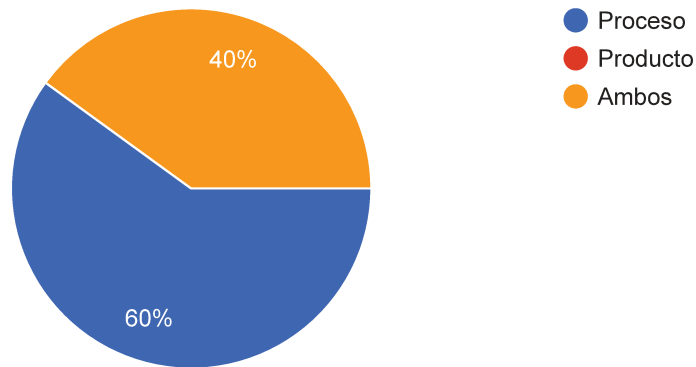
¿Cómo calificaría de 1 a 10 el “clima” en términos de entusiasmo y compromiso de los participantes (docentes y estudiantes) del workshop, experimentado en su institución?

20 respuestas



Desde su experiencia, indique qué considera fue lo que se destacó de la experiencia

20 respuestas



¿Qué fue lo que mas destaca usted de la experiencia? Explícite brevemente.

16 respuestas

Experiencia completamente diferente a la que se da en el taller arquitectónico, quizás el hecho de que sea un grupo mas reducido y haya mas contacto entre estudiantes y docentes es un plus. Además, al tener cierta libertad y no tantas presiones hizo que como grupo interactuemos y discutamos las cuestiones de acuerdo a concepto que manejamos y que leímos, sin tener la necesidad de estar atado a un programa o una cuestión de aprobación necesaria.

Me parece que fue una experiencia muy original desde todo punto de vista, y que nos permitió tener una mirada diferente de los alcances de la profesión y de la interpretación de los elementos con los que contamos. Creo que es una experiencia en la que los estudiantes en general deberían considerar participar al menos una vez en el transcurso de la carrera.

En mi opinión, me gustó mucho el taller y me hizo ver la importancia del proceso de los productos, de la riqueza que tiene, y es lo que destaco de esta experiencia. No el producto final en si, sino la inter y reinterpretación del objeto. Además de la libertad propia del taller, de poder trabajar de cualquier perspectiva.

El trabajo en equipo, el acercamiento con el docente por la cantidad de alumnos. Trabajar en conceptos que nos interesen y despojados de un programa rígido. Mezclar la lectura con el trabajo práctico. La libertad de transmitir.

La forma de trabajo para llegar al resultado me pareció muy buena, lo disfrute mucho y me senti libre al trabajar en los objetos, sin presiones ni apuros. increíble experiencia, ojala el año que viene pueda hacerla denuuevo.

Me gusto mucho la consigna la cual senprestaba para la generacion de muchas ideas , valoro muchísimo que dadas las circunstancias en la cual se dio el taller se desarrollo en optimas condiciones y con un muy buen clima

Destaco el trabajo y la dinámica de taller, la consigna fue muy interesante y dio lugar a la exploración y búsqueda creativa. Se disfruto mucho también la participación del Arq. Sargiotti.

Destaco el aprender a trabajar en grupo, el poder hacer algo que nos sintamos libres y no estar “atados” a un programa o estar pendientes de la nota final.

La forma de pensar y hacer arquitectura. También la manera de encarar un proyecto, teniendo cuenta diferentes enfoques y maneras de abordar el mismo

Entusiasmo y dedicación de todas las partes, el trabajo en grupo. El intercambio a lo largo del proceso con el resto de las facultades/universidades.

El intercambio de ideas con gente que se encuentra ubicada en un contexto socio/cultural completamente diferente, en nuestro caso Argentina-Bolivia

Lo que más destacó es el ejercicio del intercambio de artefactos, de comprenderlo, trabajarlo y pensar el lugar de su implantación.

El trabajo en taller y su respectivo intercambio, tanto presencial como virtual dentro de mi facultad y con las demás.

Libertad proyectual. Nuevo paradigma imaginativo frente al económico curricular. Síntesis gráfica

Trabajar en equipo hablando de arquitectura y diseño. Una forma de prepararnos para el futuro

La modalidad de un programa libre en propuesta y diseño

¿Qué fue lo que menos le gustó o cambiaría? Explícite brevemente.

16 respuestas

nada, pero creo que sería bueno indagar muchísimo más sobre los textos que los profesores recomiendan, ya que a mi personalmente me fueron de mucha ayuda a la hora de pensar una idea. creo que sería muy bueno que se ponga más énfasis en eso, ya que en los talleres de arquitectura no pasa. y la verdad, leer a Borges o Saer fue algo que a mi jamás me recomendaron en ninguna otra materia de la carrera, lo cual ahora valoro mucho y obviamente voy a seguir leyéndolos.

En cuanto al grupo coincidimos que nos comunicamos y conectamos muy bien ya que venimos de años trabajando, eso llevo a que además coincidamos y saquemos conclusiones de que el proceso realizado es muy valioso en cuando a conceptos e ideologías, quizás el objeto final obtenido no sea el mejor o no tenga definiciones claras debido al tiempo para realizarlo, pero la cuestión de indagar sobre autores y cuestiones arquitectónicas es un gran aporte.

Dadas las circunstancias extenuantes, se lamentó no haber explotado las posibilidades de trabajo en taller en la semana intensiva planeada. Pero se comprende totalmente la situación. Aún así, se pudieron dar unos intercambios grupales muy fructíferos.

No cambiaría, solo que las circunstancias (semanas de paros) en las que se llevo a cabo el taller no acompañó, por lo que no tuvimos el 100% de apoyo de docentes o 100% de trabajo en clase. Pero no lo juzgo a eso porque no dependía de ellos.

Entiendo que esta vez se desarrollo el taller como se pudo y en el aula que se consiguio pero me hubiese gustado mas debate entre nosotros y el intercambio con otras facultades del mismo modo fue una experiencia muy buena

Pocas correcciones del 2do trabajo, pero fue producto de los paros. Creo que el taller en el aula es mucho más productivo en ese ida y vuelta de los docentes-alumnos.

En general creo que estuvo bastante bien desarrollado, considerando la situación excepcional y el contexto en el que se desarrollo el taller.

Mayor comunicación con otra universidad, sus alumnos y docentes. Alguna clase compartida virtualmente.

Mas trabajo en clases, no tantas enchinchadas sino mas bien trabajo de workshop

La conexión a Internet para poder generar un intercambio más fluido

Quizás un poco más de trabajo en tablero, más correcciones en papel

Lo tendría que pensar otro tiempo. Por ahora, nada

El tiempo, de produccion dentro del taller.

En este momento nose responder esto

No cambiaría nada



ENTREVISTAS



ENTREVISTAS A ALUMNOS/AS



ENTREVISTAS A DOCENTES



A continuación se detallan las entrevistas realizadas. Las mismas se realizaron de diferentes maneras: escritas, en reunión presencial, en charla informal, por mail. Las transcripciones realizadas son de tipo resumen, destacando los puntos relevantes de cada entrevista. De tal forma que se transcriben únicamente las preguntas y las respuestas dadas, puntualizando en la relevancia de las respuestas.

1. Entrevistas a Alumnos y Alumnas: se seleccionaron ocho participantes en talleres intensivos exploratorios proyectuales. Las entrevistas se realizaron en base a un cuestionario predeterminado y común para todas las entrevistas, de manera de poder comparar y procesar las respuestas.

2. Entrevistas a Docentes: se seleccionaron docentes de tipo “informantes clave” para realizar distintos tipos de preguntas. Los entrevistados son docentes con una amplia experiencia en la labor universitaria (más de 30 años) y con una vastísima práctica en talleres intensivos proyectuales.

Las entrevistas se realizaron de diferentes maneras: en un primer caso con un cuestionario determinado, en un segundo caso en una charla informal con un registro escrito y en el tercer caso con una pregunta puntual necesaria para la investigación.

En el cuerpo de la investigación también se cita a docentes que no fueron entrevistados pero que formaron parte de las Observaciones realizadas. Sus opiniones constan en los registros de las Observaciones de Clases.

ENTREVISTAS A ALUMNOS Y ALUMNAS

ENTREVISTA A ALUMNOS – A1

Edad: 24 años

Nivel de la carrera: 5to. Año

Cantidad de Talleres intensivos (workshops) realizados a lo largo de su carrera: 2

Si tuviera que comparar los talleres tradicionales de proyecto y los talleres intensivos exploratorios: ¿qué cambia de la actitud docente y qué es igual?

Si comparo los talleres tradicionales de Proyecto, habiendo cursado absolutamente todos, con los talleres intensivos exploratorios. Veo una notable diferencia en la presencia docente sobre cada trabajo en particular y la manera de involucrarse en los mismos. Así mismo lo que se comparte es el perfil que cada docente da a el apoyo en los trabajos; es decir, un profesor no cambia su mirada sobre la arquitectura dependiendo de si está en un taller tradicional o si está en un taller intensivo.

Siguiendo con la comparación entre estos dos espacios proyectuales: ¿Cuáles serían las diferencias? respecto de lo físico (aula, equipamiento, etc.), la relación entre alumnos y docentes, relación entre alumnos, espacios de discusión, teoría vs práctica, etc.

Las diferencia que encuentro en relación a aspectos FÍSICOS, RELACIÓN ALUMNO - DOCENTE, RELACIÓN ALUMNO - ALUMNO, ESPACIOS DE DISCUSIÓN, RELACIÓN TEORÍA - PRÁCTICA son las siguientes:

FÍSICO: Creo que las diferencias de las condiciones de trabajo de los Talleres de Proyecto Arquitectónico tradicionales (los llamaré TPA) con los Talleres Intensivos Exploratorios (los llamaré TIE) son principalmente la conectividad, permitiendo así que grandes cantidades de gente puedan trabajar en simultáneo; esto demanda buena conexión de red inalámbrica, gran cantidad de tomas, espacios acordes para el trabajo en taller. Esta conectividad no es solo digital, sino también humana; por lo que se desprende otra diferencia que es la de espacios en donde se puedan plasmar esas ideas de una manera más colectiva.

RELACIÓN ALUMNO - DOCENTE: En este aspecto se muestra una gran diferencia en la interacción que se produce entre los mismos, ya que hay una predisposición distinta. El docente propone la forma de trabajo y el alumno se siente cómodo con ella (por lo menos eso sucedió en los workshops que he participado) Diferente a lo que sucede en los talleres tradicionales donde algunas veces la forma en la que el docente baja contenidos no llega a la gran mayoría de los alumnos de la manera adecuada. Esta interacción se acentúa en los TIE y permite que el proceso de diseño sea más guiado y puedan lograrse buenos resultados.

RELACIÓN ALUMNO - ALUMNO: La interacción de los TPA con los TIE es muy diferente, ya que en los primeros la misma se produce si hay un acuerdo entre las dos partes o si hay una dinámica propuesta por el docente de manera extraordinaria y en la segunda está dada en la misma dinámica del taller. En mi experiencia propia siempre trato de generar esa interacción ya sea en un TPA o en un TIE. Pero vi mucho más intensiva-

mente los resultados en los TIE.

ESPACIOS DE DISCUSIÓN: En los TPA que realice en mi carrera (Falco, Cabrera-Trlin, Arroyo, Taller V) los ambientes de discusión fueron dados y fueron enriquecedores. La diferencia en relación a los TIE se ve en la posibilidad de que nosotros como alumnos tengamos mayor voz en los mismos y eso se traslade a la evaluación de los mismos trabajos realizados.

TEORÍA vs PRÁCTICA: En los TPA la teoría se enmarca en algunos teóricos dados por las cátedras y en los contenidos bajados por los Jefes de Trabajos Prácticos; a diferencia de los TIE donde he participado en donde la teoría se concentra en textos mínimos para abordar los procesos de diseño desde una perspectiva diferente a lo habitual. Esto último denota una gran concordancia entre la aplicación de esa teoría en la práctica proyectual; aspecto que en los TPA no siempre se logra de la manera más adecuada en la mayoría de los resultados.

¿Cómo evaluaría el proceso desarrollado en los talleres intensivos en comparación con el taller tradicional? ¿fue divertido? ¿en qué instancias? ¿cómo eligió cursar este tipo de taller? ¿cómo eligió el taller vertical obligatorio?

El proceso de los TIE en relación a los TPA es diferente; es una concentración de esos procesos que uno intenta realizar en un TPA; donde en estos últimos se tiene meses, en los primeros se tienen días. Yo no los valoraría como más o menos divertidos, sino como mucho más interesantes, más atractivos y con la posibilidad de explotar recursos que realmente en un TPA no son abordados.

Las cátedras de TPA fueron elegidas a través de recomendaciones y de elección propia de las cátedras (cabe aclarar que son obligatorias). Esto cambia en los TIE ya que uno elige cursarlos o realizarlos y no tiene posibilidad de elegir el perfil del taller pero si elegir o no hacerlo dependiendo del tema a abordar. Los TIE fueron elegidos por inquietudes sobre los temas que se abordaban y sobre las modalidades de trabajo de los mismos.

¿Considera que los procesos de creación y experimentación que se producen en este tipo de talleres son distintos al de los talleres de proyecto curriculares? ¿en qué difieren? ¿en qué se parecen? ¿conocía los métodos de abordaje propuestos? ¿qué cosas cambiaron del proceso de diseño? ¿es un proceso que volvería a repetir para otro proyecto?

Los procesos de los TPA con los de TIE son muy diferentes pero así como son distintos tienen similitudes, las cuales se manifiestan muchas veces en que se llega a un resultado (intelectual o material) el cual se evalúa y se da una reflexión sobre el mismo. La diferencia existe en el medio por el cual se llegan a dichos resultados, los plazos para poder lograrlos.

En particular la experiencia en TVRED me dio una diferencia muy grande con los TPA al tener la posibilidad de cambiar la perspectiva de abordaje de un proyecto y tener muchas más variantes al encare de una idea.

La verdad es que conocía la modalidad de TIE pero nunca la había experimentado y era una inquietud bastante importante dentro de mi desarrollo de la carrera. La participación en los mismos me dio nuevas herramientas para poder dar más diversidad y más posibilidades en mi proceso proyectual. Considero que el proceso de cualquier diseñador es algo que está en todo momento activo y que cambia constantemente; de la misma manera que el entorno en el que proyectamos cambia; por lo tanto veo la necesidad de todo Arquitecto o es-

tudiante poder repetir estas experiencias para así poder seguir alimentándose de nuevos métodos y no perder la dinámica de hacer y pensar para el sitio en el que se encuentra.

¿Qué cuestiones considera que enriquecen las respuestas proyectuales en un tiempo tan corto de trabajo? ¿Cuánto tiempo del día le dedica a taller curricular de proyecto? ¿cambia la intensidad de trabajo cuando se acerca la entrega? ¿cuánto tiempo (horas)del día le dedica a un taller intensivo cuando lo está experimentando? ¿cuál es su evaluación respecto de la relación tiempo dedicado|producto logrado?

Con respecto a las cuestiones que enriquecen el hacer proyectual en tan poco tiempo; creo que eso es lo que lo hace rico. El estar en una continua presión por la fecha de entrega hace que las capacidades que cada uno posee se concentren en un objetivo y que el equipo de trabajo se destruya o funcione (no considero un punto medio) Cabe aclarar que el concepto de destrucción es llevado a el no logro del objetivo y el de funcionamiento al logro del mismo.

Las horas dedicadas a los TPA por día son de 3 horas diarias de trabajo intensivo. Esto se promedia ya que hay días en donde no se trabaja (en el promedio se incluyen días de fin de semana) Se aclara que hay trabajo intensivo porque en mi caso personal agarrar un ritmo de trabajo intensivo lleva tiempo, por lo tanto se toma el rango de horario en donde se supone que el trabajo es considerable. Esto se intensifica al doble o al triple en tiempos de entregas.

Personalmente busco incrementar la cantidad de horas de manera progresiva para llegar al último período de trabajo con un proceso considerable y que no se tenga que hacer un cambio brusco en las horas de trabajo. En los TIE que he participado fueron de 8 horas dedicadas (eran 2 días intensivos) y en los que eran 1 semana fueron 6 horas diarias.

Personalmente creo que a mayor tiempo dedicado, mejor resultado se logra en los trabajos. Por una simple cuestión de lógica en donde cualquier trabajo que lleva dedicación tarde o temprano llega a buen puerto (la calidad va a depender de la capacidad de cada persona de poder solucionar problemas claves en el proyecto a realizar) En mi caso siempre fueron resultados con los que estuve muy conformes los procesos a los que les dedique bastante tiempo de producción y trabajo.

Luego de la entrega se produce la evaluación de las partes: docentes, alumnos, docente-alumno. Si la instancia de evaluación es un nuevo momento de aprendizaje ¿Qué aprendió en la evaluación del trabajo realizado en el taller intensivo?

Creo que la parte evaluativa en cualquier trabajo es importante. En los TIE que he participado tuve siempre evaluación y permitió poder condensar la información y la comunicación del trabajo realizado. La devolución fue un momento en donde se pudo verificar o no lo que el grupo quiso transmitir y el trabajo deja en evidencia. Son instancias en donde uno como estudiante ve la valoración de sus pares y de los profesionales que evalúan y en donde se plantean posturas y se definen ideas que forjan el perfil de cada estudiante en su carrera.

ENTREVISTA A ALUMNO – A2

Edad: 28 años

Nivel de la carrera: Tesista

Cantidad de Talleres intensivos (workshops) realizados a lo largo de su carrera: 2

Si tuviera que comparar los talleres tradicionales de proyecto y los talleres intensivos exploratorios: ¿qué cambia de la actitud docente y qué es igual?

Pienso que la actitud de los docentes en relación a la enseñanza no cambia, pero sí creo que las dinámicas de los talleres intensivos exploratorio son muy diferentes a los tradicionales. En este punto es donde veo otra relación entre alumno y profesor, mucho más personalizada, donde las jerarquías se desdibujan y las actividades se dan con relaciones más paralelas, pese a la diferencia de conocimientos de los profesores y los alumnos, esto último, en lo personal hace que el aprendizaje sea mucho más fructífero. En conclusión, no creo que haya un cambio de actitud en los diferentes talleres, pero si son espacios muy diferentes entre sí, siendo los talleres intensivos exploratorios espacios donde la capacidad del docente se potencia y por ende del alumno también.

Siguiendo con la comparación entre estos dos espacios proyectuales: ¿Cuáles serían las diferencias? Respecto de lo físico (aula, equipamiento, etc), la relación entre alumnos y docentes, relación entre alumnos, espacios de discusión, teoría vs práctica, etc.

En mi experiencia personal las diferencias son muchas, desde el espacio físico, los ejercicios, las metodologías, la relación con los docentes, etc. En términos de aprendizaje los dos espacios aportan lo suyo, pero creo firmemente que los espacios alternativos de aprendizaje, aportan una gran cantidad de conocimiento que, en los talleres tradicionales, por diversos motivos, no son adquiridos. En particular en la experiencia del TVRED 2018, los ejercicios planteados, me ayudaron acercar de manera muy nítida, durante el proceso de diseño, el mundo de la teoría y de la práctica, cuestión que muy pocas veces pude lograr de manera tan nítida en los talleres tradicionales. En cuanto a los momentos de ponencias y discusiones creo que podría sacarse aún más beneficios de estas instancias. Otras de las grandes diferencias es la relación con el docente, creo que es más personal debido a la cantidad de alumnos en estos talleres, esto es sumamente más conveniente a la hora de adquirir los conocimientos del docente.

¿Cómo evaluaría el proceso desarrollado en los talleres intensivos en comparación con el taller tradicional? ¿fue divertido? ¿en qué instancias? ¿cómo eligió cursar este tipo de taller? ¿cómo eligió el taller vertical obligatorio?

Mi evaluación del desarrollo de los talleres intensivos, es muy buena, fue una experiencia de aprendizaje profunda, diversa, precisa y sobre todas las cosas divertida, una palabra que se pierde claramente en los talleres tradicionales.

Las instancias de desarrollo de la actividad fuera del horario del cursado, fueron sumamente enriquecedora, debido al grupo de personas que conformaban el equipo de trabajo, también lo fueron los momentos de ex-

posiciones, intercambios y devoluciones de los profesores a cargo. La decisión de cursar estos talleres fue casi siempre tomada con la intención de justamente tener otra experiencia de aprendizaje sobre los procesos de diseño de un objeto arquitectónico, animados en varios casos por los mismos profesores.

¿Considera que los procesos de creación y experimentación que se producen en este tipo de talleres son distintos al de los talleres de proyecto curriculares? ¿en qué difieren? ¿en qué se parecen? ¿conocía los métodos de abordaje propuestos? ¿qué cosas cambiaron del proceso de diseño? ¿es un proceso que volvería a repetir para otro proyecto?

Si creo que son diferentes, más que nada en el proceso de experimentación creo que en los talleres alternativos se da más espacio a lo experimental, en lo personal creo que la experimentación es uno de los mecanismos más interesantes para estudiar y aprender sobre el proceso de diseño arquitectónico. Los procesos en los dos talleres se parecen porque son en realidad los mismos, donde la creatividad sumado a los conceptos formales se combinan para crear un objeto arquitectónico, pero creo que difieren en el grado de experimentación que tiene cada uno, lo que genera un gran cambio, positivo, en el proceso mismo más allá del resultado final.

¿Qué cuestiones considera que enriquecen las respuestas proyectuales en un tiempo tan corto de trabajo? ¿Cuánto tiempo del día le dedica a taller curricular de proyecto? ¿cambia la intensidad de trabajo cuando se acerca la entrega? ¿cuánto tiempo (horas)del día le dedica a un taller intensivo cuando lo está experimentando? ¿cuál es su evaluación respecto de la relación tiempo dedicado|producto logrado?

En relación al tiempo dedicado y producto final producido es muy buena, ya que se dedica un tiempo determinado y en general acotado a reflexionar sobre un tema específico y a la vez producir de manera periódica, generando una “inercia” de producción muy valiosa y constante llegando a la entrega final con bastante solidez. En los talleres tradicionales, los tiempos son más extensos debido al tipo de ejercicios que se realizan, produciéndose en algunas ocasiones, dilataciones en los procesos a veces necesarios, pero otras veces son “peligrosos” si no sabemos lidiar con los tiempos. Pese a tener más tiempo es inevitable aumentar el ritmo de trabajo en los últimos días de la entrega final, es decir, no es constante y pareja la producción, como si lo fue en el taller intensivo.

Luego de la entrega se produce la evaluación de las partes: docentes, alumnos, docente-alumno. Si la instancia de evaluación es un nuevo momento de aprendizaje ¿Qué aprendió en la evaluación del trabajo realizado en el taller intensivo?

La evaluación más interesante que encuentro en esta instancia de devoluciones, es sobre si la idea que uno pensó, pudo o no ser bien comunicada, más allá de las devoluciones formales y conceptuales me interesan las devoluciones en relación si la idea impacto en los demás como uno pretendía, esto requiere una destreza en la comunicación de la misma. En lo personal creo que es una de las instancias donde más se aprende ya se sobre el trabajo de uno mismo o de los compañeros.

ENTREVISTA A ALUMNO – A3

Edad: 26 años

Nivel de la carrera: Tesista

Cantidad de Talleres intensivos (workshops) realizados a lo largo de su carrera: 2

Si tuviera que comparar los talleres tradicionales de proyecto y los talleres intensivos exploratorios: ¿qué cambia de la actitud docente y qué es igual?

Los docentes en los talleres tradicionales se presentan más predispuestos a conseguir un resultado final corto plazo, mientras que en el intensivos se hace más hincapié en el proceso, dejando en segundo plano el resultado final (creo yo que se debe a los tiempos reducidos de los workshops).

En ambos talleres los incentivaron a los alumnos aportando sus saberes, acoplándolos a las propuestas de los alumnos, maximizando así el potencial de cada idea proyectual.

Siguiendo con la comparación entre estos dos espacios proyectuales: ¿Cuáles serían las diferencias? respecto de lo físico (aula, equipamiento, etc), la relación entre alumnos y docentes, relación entre alumnos, espacios de discusión, teoría vs práctica, etc.

Con respecto al equipamiento, el espacio físico es el mismo, por ende, las herramientas y las aulas donde se trabaja no difieren.

En los workshops, la relación entre los participantes es mucho más cercana e intensiva. Al existir este intercambio, a mi criterio, se logra un resultado final con mayores puntos de vista analizados. Esto luego sirve de base para los proyectos.

La predisposición de todos los participantes es mayor en los workshops, debido a que todos se encuentran en esa clase porque así lo desean, y no porque sea una asignatura obligatoria como muchas veces sucede en los talleres con algunos alumnos.

¿Cómo evaluaría el proceso desarrollado en los talleres intensivos en comparación con el taller tradicional? ¿fue divertido? ¿en qué instancias? ¿cómo eligió cursar este tipo de taller? ¿cómo eligió el taller vertical obligatorio?

El taller intensivo al ser más acelerado con respecto al tradicional, lleva a obtener un proyecto más rápido, pero sin el nivel de detalle que se logra en los talleres tradicionales. Ambos talleres son muy divertidos y atrapantes. Elegí cursar el taller intensivo debido a críticas positivas de alumnos de años anteriores.

El taller vertical lo elegí en función de las opiniones de compañeros más adelantados en la carrera.

¿Considera que los procesos de creación y experimentación que se producen en este tipo de talleres son distintos al de los talleres de proyecto curriculares? ¿en qué difieren? ¿en qué se parecen? ¿conocía los métodos de abordaje propuestos? ¿qué cosas cambiaron del proceso de diseño? ¿es un proceso que volvería a repetir para otro proyecto?

El proceso es distinto debido a la intensidad con que se trabaja. En los proyectos intensivos, el resultado es

a nivel de ante proyecto. Opuesto a esto, en los talleres tradicionales, los proyectos son de análisis más profundos, pudiendo o no, dependiendo del trabajo del alumno, llegar a un acabado más detallado del mismo. La metodología intensiva arroja resultados buenos en cortos períodos de tiempo, además de que surgen cosas impensadas, por esto último lo volvería a realizar.

¿Qué cuestiones considera que enriquecen las respuestas proyectuales en un tiempo tan corto de trabajo? ¿Cuánto tiempo del día le dedica a taller curricular de proyecto? ¿cambia la intensidad de trabajo cuando se acerca la entrega? ¿cuánto tiempo (horas)del día le dedica a un taller intensivo cuando lo está experimentando? ¿cuál es su evaluación respecto de la relación tiempo dedicado|producto logrado?

El trabajo en cortos periodos de tiempo de forma grupal enriquece el análisis, y potencia el resultado final. Con respecto al tiempo destinado, al proyecto circular le dedicaba 2 horas diarias (promediando) y me organizaba para que el trabajo sea constante y así poder llegar a la entrega en tiempo y forma. Al taller intensivo le dedicamos en grupo unas 8 horas diarias aproximadamente. Esta relación es mejor claramente en el taller intensivo, a que fueron 2 semanas de trabajo y se logró un ante proyecto con gran potencial.

Luego de la entrega se produce la evaluación de las partes: docentes, alumnos, docente-alumno. Si la instancia de evaluación es un nuevo momento de aprendizaje ¿Qué aprendió en la evaluación del trabajo realizado en el taller intensivo?

Me pareció muy interesante que los docentes valoren el proceso sobre el resultado final, cosa que no sucede en los proyectos curriculares.

ENTREVISTA A ALUMNO – A4

Edad: 26

Nivel de la carrera: 6to nivel

Cantidad de Talleres intensivos (workshops) realizados a lo largo de su carrera: 3 (tres)

Si tuviera que comparar los talleres tradicionales de proyecto y los talleres intensivos exploratorios: ¿qué cambia de la actitud docente y qué es igual?

Supongo que cambia que los talleres intensivos generalmente son interdisciplinarios en cambio los talleres tradicionales no suelen serlo, este valor agregado potencia a mi entender los TIE porque hace más rica la experiencia. Lo que puede tomarse como igual supongo, es la predisposición por parte de los docentes, el interés en su gran mayoría por ayudar a los alumnos y demás.

Siguiendo con la comparación entre estos dos espacios proyectuales: ¿Cuáles serían las diferencias? Respecto de lo físico (aula, equipamiento, etc.), la relación entre alumnos y docentes, relación entre alumnos, espacios de discusión, teoría vs práctica, etc.

No encuentro diferencia en cuanto a lo físico entre las dos experiencias, quizás dependiendo del tipo de TIE suelen darse en aulas especiales u horarios o días especiales. La relación docente alumno supongo que es igual, quizás en los TIE se explora un poco más de teoría por lo que comentaba arriba, a veces la exploración requiere de investigación teórica y demás.

¿Cómo evaluaría el proceso desarrollado en los talleres intensivos en comparación con el taller tradicional? ¿fue divertido? ¿en qué instancias? ¿cómo eligió cursar este tipo de taller? ¿cómo eligió el taller vertical obligatorio?

Son procesos rápidos y dinámicos a diferencia de los tradicionales ya que se cuenta con menos tiempo y generalmente se trabaja intensamente en un tópico en particular, son interesantes y llamativos creo que la mayoría se inscribe por eso, porque son experiencias gratificantes para el alumno y que ayudan mucho en el proceso de la carrera también, los recomiendo generalmente a compañeros que no la hayan hecho. Los talleres verticales los elegí principalmente por recomendación, no me informe acerca de la modalidad o hacia donde apuntaba cada taller vertical, en mi caso elegí, Tp1 (Bessone) Tp2 (Falco), Tp3 y 4 (Mansur).

¿Considera que los procesos de creación y experimentación que se producen en este tipo de talleres son distintos al de los talleres de proyecto curriculares? ¿en qué difieren? ¿en qué se parecen? ¿conocía los métodos de abordaje propuestos? ¿qué cosas cambiaron del proceso de diseño? ¿es un proceso que volvería a repetir para otro proyecto?

Son distintos, por lo menos en los que yo he participado (Arquisur 2018 TVRED, Taller de ideas Movilidad Urbana, Taller de ideas Pilares de la Laguna) porque son como comentaba rápidos e intensivos, se trabaja con gente que no conoces y tenes que resolver problemáticas en 2 o 3 días, a diferencia de los talleres tradicionales en los cuales tenes un año calendario. En general no conocía la metodología de trabajo que iban a proponer, pero me amoldaba con rapidez. Los procesos de diseño suelen ser interdisciplinarios lo que vuelve al proceso de diseño mucho más rico y abierto. Es un proceso que es bueno vivir y experimentar para poder progresar como profesional y estudiante.

¿Qué cuestiones considera que enriquecen las respuestas proyectuales en un tiempo tan corto de trabajo? ¿Cuánto tiempo del día le dedica a taller curricular de proyecto? ¿cambia la intensidad de trabajo cuando se acerca la entrega? ¿cuánto tiempo (horas) del día le dedica a un taller intensivo cuando lo está experimentando? ¿cuál es su evaluación respecto de la relación tiempo dedicado|producto logrado?

Creo que en un proyecto a resolver en corto tiempo las cosas se vuelven más dinámicas que lo habitual lo cual a veces puede esperarse respuestas que sorprenden y que quizás en un proyecto de largo tiempo nos cuesta llegar más a una idea concreta. Durante el cursado de proyecto solía dedicarle entre 3 o 4 horas por día dependiendo la cantidad de materias que cursaba. Obviamente cambia la intensidad de trabajo al acercarse la fecha de entrega, la presión es otra. A un taller intensivo si se trabaja en grupo en la facu solíamos dedicarle 4 o 5 hs, y luego seguíamos fuera del horario de cursado. Creo que entre más tiempo mejor calidad del producto, pero a veces me sorprendí más de mis soluciones e ideas en tiempos cortos de trabajo.

Luego de la entrega se produce la evaluación de las partes: docentes, alumnos, docente-alumno. Si la instancia de evaluación es un nuevo momento de aprendizaje ¿Qué aprendió en la evaluación del trabajo realizado en el taller intensivo?

Las instancias de evaluación de las partes nos sirven para ser un poco autocríticos y poder mejorar nuestras experiencias para futuro tanto a docentes como alumnos, a veces más a veces menos pero es una parte importante del proceso para crecer como profesionales y personas.

ENTREVISTA A ALUMNOS – A5

Edad: 25

Nivel de la carrera: Quinto año (adeudando 3 materias)

Cantidad de Talleres intensivos (workshops) realizados a lo largo de su carrera: 1

Si tuviera que comparar los talleres tradicionales de proyecto y los talleres intensivos exploratorios: ¿qué cambia de la actitud docente y qué es igual?

Que en los talleres tradicionales, en cierta medida, la estipulación del programa arquitectónico único para toda la cátedra impide (o disminuye) a los docentes de cada comisión flexibilizar los requerimientos funcionales según las premisas o intereses particulares de cada alumno. Mientras que en el taller intensivo, como en muchas materias optativas, el interés del docente y su vocación potencian la capacidad del alumno de crear, cuestionar, o analizar el propio programa proyectual.

Siguiendo con la comparación entre estos dos espacios proyectuales: ¿Cuáles serían las diferencias? Respecto de lo físico (aula, equipamiento, etc.), la relación entre alumnos y docentes, relación entre alumnos, espacios de discusión, teoría vs práctica, etc.

En mi opinión lo que cambia es la disposición tanto del docente como del alumno, ya que los talleres tradicionales son de cursado obligatorio, mientras que los talleres intensivos son optativos. La metodología de corrección de cada grupo docente en los talleres tradicionales puede asemejarse a la metodología de corrección de los talleres intensivos. Las aulas son las mismas, habrá más o menos interacción con el proyector por ejemplo, los espacios de discusión en los talleres intensivos como en las enchinchadas o comisiones de los talleres obligatorios son similares también. Pero insisto en que me parece más importante tener en cuenta la predisposición del alumno y docente en cuanto al régimen de cursado obligatorio u optativo.

¿Cómo evaluaría el proceso desarrollado en los talleres intensivos en comparación con el taller tradicional? ¿fue divertido? ¿en qué instancias? ¿cómo eligió cursar este tipo de taller? ¿cómo eligió el taller vertical obligatorio?

El taller intensivo fue más divertido al despojarse de una aprobación obligatoria, el cumplimiento de un programa específico, el proceso proyectual cotidiano de un taller obligatorio (idea, toma de partido, etc.). La

potenciación de la idea a través de los recursos propios de cada alumno con la ayuda continua del docente me parece importante y eso ayuda a pensar de otra manera el propio proyecto y la forma de concebirlo y darlo a entender.

Elegí cursar este tipo de taller por invitación docente mientras cursaba TPAV en la FADU-UNL.

¿Considera que los procesos de creación y experimentación que se producen en este tipo de talleres son distintos al de los talleres de proyecto curriculares? ¿en qué difieren? ¿en qué se parecen? ¿conocía los métodos de abordaje propuestos? ¿qué cosas cambiaron del proceso de diseño? ¿es un proceso que volvería a repetir para otro proyecto?

En el caso del taller intensivo que curse (workshop TVRed Arquisur) la generación del objeto partía de algunos conceptos derivados de unos textos brindados por el equipo de cátedra. El objeto no tenía lugar ni escala, básicamente el objeto a diseñar no tenía ningún tipo de condicionante. Mientras que en el taller tradicional una parte de un programa requerido (m2) en un terreno dado, listo para ser construido en el lugar, con todas las restricciones del código, etc. No quiero decir que estoy más de acuerdo con uno que con otro, simplemente que unos deberían aprender de los otros. Entiendo las limitaciones del taller convencional pero celebro los disparadores casi ficticios del proceso de diseño en los talleres intensivos. No conocía el método de abordaje propuesto, y solo lo volvería a repetir en algún proceso de diseño experimental.

¿Qué cuestiones considera que enriquecen las respuestas proyectuales en un tiempo tan corto de trabajo? ¿Cuánto tiempo del día le dedica a taller curricular de proyecto? ¿cambia la intensidad de trabajo cuando se acerca la entrega? ¿cuánto tiempo (horas)del día le dedica a un taller intensivo cuando lo está experimentando? ¿cuál es su evaluación respecto de la relación tiempo dedicado|producto logrado?

Vuelvo a insistir en la obligatoriedad. El taller de proyecto tan estipulado en cronograma de trabajo a veces acelera el proceso de diseño de tal manera que uno debe optar por respuestas que sabe que pueden mejorarse con un poco más de tiempo o estudio. En el taller intensivo uno opta directamente por lo que más le gusta sabiendo las imposibilidades técnico constructivas, económicas, de código, etc. que tiene el proyecto. Al taller curricular le dediqué más tiempo que al intensivo, acelerando el tiempo asignado mientras se acerca la entrega. El tiempo dedicado en relación al producto logrado es similar, en el taller intensivo uno logra cerrar una idea y basta con mostrarla en una imagen o un esquema y esto puede llevar minutos o días. En el taller obligatorio uno debe afinar en términos funcionales y de programa que llevan más tiempo de dedicación y se demuestra en una cantidad de geometrales además de imágenes y esquemas. Para prepara una entrega formal la dedicación es la misma para ambos talleres, salvando las distancias de corrección específicas en cada uno.

Luego de la entrega se produce la evaluación de las partes: docentes, alumnos, docente-alumno. Si la instancia de evaluación es un nuevo momento de aprendizaje ¿Qué aprendió en la evaluación del trabajo realizado en el taller intensivo?

Me pasa con las materias optativas como me paso con el taller intensivo, que los docentes no tienen el desaprobadado como una opción. La nota varía del 6 al 10, siendo más la cantidad que se acercan al 10 que al 6,

eso me parece muy importante a la hora de fortalecer la relación docente-alumno y de ganar confianza en el propio taller, sea cual sea. La devolución del trabajo se da en un ambiente más confortable, recurrir no es una opción, pero tampoco sería obligatorio en este caso. Me confunde un poco. En fin, creo que el docente está más abierto a aprender del alumno que el alumno del docente, y esto me parece que fortalece la relación y la confianza.

ENTREVISTA A ALUMNOS – A6

Edad: 26

Nivel de la carrera: Tesis

Cantidad de Talleres intensivos (workshops) realizados a lo largo de su carrera: 4

Si tuviera que comparar los talleres tradicionales de proyecto y los talleres intensivos exploratorios: ¿qué cambia de la actitud docente y qué es igual?

A mi parecer, lo que cambia de la actitud docente en los talleres intensivos, es que se muestran más involucrados con el trabajo y con las preguntas de los alumnos. En los talleres de proyecto generalmente los docentes solo corrigen ciertas cosas que pueden llegar a estar mal, pero en los intensivos ayudan a los alumnos a resolver ellos mismos ciertos conflictos del proyecto, etc.

Siguiendo con la comparación entre estos dos espacios proyectuales: ¿Cuáles serían las diferencias? Respecto de lo físico (aula, equipamiento, etc.), la relación entre alumnos y docentes, relación entre alumnos, espacios de discusión, teoría vs práctica, etc.

Siguiendo con lo anterior, creo que esa libertad que a su vez es un desafío, es la mayor diferencia entre un taller intensivo y un taller de proyecto. Además de encontrarte con un espacio de discusión y debate entre toda la clase, de temas más referidos a la teoría que a la práctica. Creo que en los talleres de proyecto se habla mucho más del proyecto como práctica, de algo más formal y funcional. En cambio en los talleres intensivos el resultado no importa tanto si está bien fundamentado con la teoría.

¿Cómo evaluaría el proceso desarrollado en los talleres intensivos en comparación con el taller tradicional? ¿fue divertido? ¿en qué instancias? ¿cómo eligió cursar este tipo de taller? ¿cómo eligió el taller vertical obligatorio?

Al ser menos alumnos que en el taller de proyecto, la forma de evaluación puede ser más completa. También me parece que está bueno poder corregir con medios digitales y no tantas impresiones. Creo que en los talleres intensivos uno puede exponer su trabajo de una forma más creativa y libre, y a veces se llega a muy buenos resultados. En cambio en el taller de proyecto es todo siguiendo ciertas pautas que a veces, tal vez, te limitan a la hora de diseñar una entrega o una exposición. A mí me gustan mucho los talleres intensivos porque se llega a cosas que en un taller de proyecto jamás hubieras imaginado llegar. Generalmente cuando

hay algún taller intensivo y el tema me parece interesante, me anoto. Porque siempre vas descubriendo de qué se trata cuando lo estás cursando.

¿Considera que los procesos de creación y experimentación que se producen en este tipo de talleres son distintos al de los talleres de proyecto curriculares? ¿en qué difieren? ¿en qué se parecen? ¿conocía los métodos de abordaje propuestos? ¿qué cosas cambiaron del proceso de diseño? ¿es un proceso que volvería a repetir para otro proyecto?

Claramente los procesos de creación y experimentación de ambos talleres son distintos. Al ser algo mucho más libre en el taller intensivo, y al ser en un plazo más corto, se llega a otro tipo de resultados. El proceso de diseño se encara por otro lado, muy distinto a los que se da en un taller de proyecto. Creo que se piensa desde otro lugar, se piensa en resultados más abarcativos, a escala ciudad, etc. Y en un taller de proyecto uno piensa y proyecta sabiendo que va a tener que dar como resultado un edificio con ciertos metros cuadrados, cierta altura y con ciertas pautas. Para mí, en los talleres intensivos uno piensa en el proyecto como un medio para llegar a algo, y ese proyecto puede ser materializado de cualquier forma y con cualquier material ya que a lo que se intenta llegar es a algo con un sentido, no solo formal.

¿Qué cuestiones considera que enriquecen las respuestas proyectuales en un tiempo tan corto de trabajo? ¿Cuánto tiempo del día le dedica a taller curricular de proyecto? ¿cambia la intensidad de trabajo cuando se acerca la entrega? ¿cuánto tiempo (horas)del día le dedica a un taller intensivo cuando lo está experimentando? ¿cuál es su evaluación respecto de la relación tiempo dedicado|producto logrado?

Creo que para la propuesta proyectual en un corto tiempo está bueno estimular la imaginación con algunos libros o películas, sacando ideas para la propuesta formal. Al taller de proyecto se le dedica mucho tiempo al principio, y después se va acortando. Después cuando se acerca la entrega vuelve a aumentar el tiempo de trabajo. En el taller intensivo siempre se trabaja igual, porque siempre hay algo para seguir pensando, nunca se termina de dar forma a una idea, siempre se puede llegar a algo más. Creo que en un taller intensivo cuanto más tiempo se le dedica se logran más detalles o mayores resultados, pero también depende de las ganas que te genere el proyecto.

Luego de la entrega se produce la evaluación de las partes: docentes, alumnos, docente-alumno. Si la instancia de evaluación es un nuevo momento de aprendizaje ¿Qué aprendió en la evaluación del trabajo realizado en el taller intensivo?

Creo que la mejor parte es la evaluación grupal, donde todos exponen sus trabajos y uno puede ver las distintas formas que fue tomando la misma propuesta de trabajo en cada alumno o grupo. Creo que es una de las mejores instancias en los talleres intensivos, porque no hay propuestas equivocadas, sino algunas con mayor desarrollo que otras, o que llegan a tocar temas más interesantes que otros. Creo que es la instancia de debate en donde cada uno expone las ideas y todos opinan, y es algo muy interesante porque el problema del proyecto se vuelve algo grupal que todos intentan resolver, y me parece que es algo re interesante, poder escuchar distintas voces, etc. Creo que se aprende mucho de esas instancias en los talleres intensivos, más que en los talleres proyectuales, porque quien realiza el proyecto es parte de la evaluación y porque además participan distintas voces, con distintas edades y experiencias, etc.

ENTREVISTA A ALUMNOS – A7

Edad: 25

Nivel de la carrera: Quinto año

Cantidad de Talleres intensivos (workshops) realizados a lo largo de su carrera: 1

Si tuviera que comparar los talleres tradicionales de proyecto y los talleres intensivos exploratorios: ¿qué cambia de la actitud docente y qué es igual?

La actitud del docente en los talleres intensivos (workshops) a comparación de los talleres tradicionales de proyecto, es más directa, ya que el número de alumnos es menor. Y los talleres intensivos al no ser de condición obligatoria, tanto docentes, como alumnos están predispuestos a solo disfrutar, sacarle jugo al proceso, sin importar el resultado ya que no se congela en tan solo una nota numérica como en los talleres tradicionales. No existe lo “obligatorio” y no llegas al punto de que un 50% sea querer superarte y aprender y el otro 50% aprobar (como en los talleres tradicionales). En los workshops es todo 100% ganas de aprender, sumar experiencias, trabajar en equipos, escuchar diferentes puntos de vista, tratar temáticas quizás nuevas, etc. La actitud del docente que se podría considerar igual es el acompañamiento dentro de las horas/taller y las correcciones por instancias del proyecto.

Siguiendo con la comparación entre estos dos espacios proyectuales: ¿Cuáles serían las diferencias? Respecto de lo físico (aula, equipamiento, etc.), la relación entre alumnos y docentes, relación entre alumnos, espacios de discusión, teoría vs práctica, etc.

En cuanto a lo físico es todo más chico, grupo humano y aulas, en mi experiencia trabajamos en aulas especiales o talleres más chicos que los que usamos en los talleres tradicionales de proyecto, por ende, la comunicación es más rápida, fácil y fluida para con los compañeros y docentes. En mi opinión era más sencillo debatir una pregunta o inquietud, ya que el ambiente es más cómodo para hacerlo.

¿Cómo evaluaría el proceso desarrollado en los talleres intensivos en comparación con el taller tradicional? ¿fue divertido? ¿en qué instancias? ¿cómo eligió cursar este tipo de taller? ¿cómo eligió el taller vertical obligatorio?

El proceso de desarrollo del taller intensivo que experimente fue divertido, muy interesante, me sentí muy cómoda ya que cualquier opinión era válida, nadie juzgaba que digas algo que quizás no estaba del todo bien. Todo era escuchar, y no tanto corregir “lo que esté mal” como en el taller tradicional. Las instancias que más disfrute fueron las del trabajo en equipo dentro del horario del cursado, pudiendo consultar y debatir con otros compañeros o con los docentes sobre las ideas del proyecto. Elegí el Taller Virtual en Red Arquisur porque conocía a los docentes a cargo y quería hablar de arquitectura, ideas, proceso de diseño, sin la “presión” del taller de proyecto, más que nada para seguir aprendiendo. Las elecciones de los talleres obligatorios siempre fueron por recomendaciones de compañeros que ya los habían hecho.

¿Considera que los procesos de creación y experimentación que se producen en este tipo de talleres son

distintos al de los talleres de proyecto curriculares? ¿en qué difieren? ¿en qué se parecen? ¿conocía los métodos de abordaje propuestos? ¿qué cosas cambiaron del proceso de diseño? ¿es un proceso que volvería a repetir para otro proyecto?

Sin dudas los procesos de creación y experimentación son distintos en ambos talleres. En los talleres intensivos son más dinámicos, más rápidos, más enfocados en el proceso, en las ideas, en lo conceptual, son más bien experimentales y no con programas y tiempos que son más rígidos como en los talleres obligatorios. Sin dudas después de mi experiencia personal en el Taller Virtual en Red Arquisur aborde el último proyecto del taller obligatorio desde otra mirada, con otras ideas, con otras ganas, ganas de disfrutar mi proceso de diseño dejando un poco de lado las condiciones, el programa y los tiempos. El workshop me ayudo personalmente a equilibrar un poco más los tiempos del proceso de diseño para llegar conforme con mi proyecto el día de la entrega.

¿Qué cuestiones considera que enriquecen las respuestas proyectuales en un tiempo tan corto de trabajo? ¿Cuánto tiempo del día le dedica a taller curricular de proyecto? ¿cambia la intensidad de trabajo cuando se acerca la entrega? ¿cuánto tiempo (horas) del día le dedica a un taller intensivo cuando lo está experimentando? ¿cuál es su evaluación respecto de la relación tiempo dedicado|producto logrado?

Con un tiempo más corto de trabajo creo que uno toma más conciencia de los plazos, ya sea de corrección, de entrega, etc. uno se ordena mejor, toma decisiones más rápido, quizás no da tantas vueltas en cuestiones que al final no tienen tanta importancia, y te concentras más en una sola idea y explotarla a fondo. Al taller curricular de proyecto, uno le dedica muchas horas diarias, repartidas en: investigar, buscar, nutrir la idea propia con ejemplos, y después en plasmar todo eso en una hoja, un cad, un 3d. La intensidad de trabajo cuando se acerca la fecha de entrega cambia totalmente, uno empieza a tomar decisiones que quizás le gustaría afinar más pero por cuestiones de tiempo no se puede llegar a eso. Las condiciones de entrega en los talleres intensivos son más libres, quizás ni siquiera atadas a una estructura de lámina predeterminada por la cátedra, entonces es más fácil llegar a al producto final, uno va pensando todo en conjunto, como lo va a mostrar, que va a mostrar, si sirve realmente 2 cortes o con 1 ya está bien, cuantas imágenes necesito, etc. Personalmente le dedico más horas a lo que más me gusta hacer y me genera más satisfacción, así que posiblemente, habiendo hecho el taller intensivo y obligatorio a la par, le dedicaba más tiempo al taller intensivo, ya que la motivación era mayor.

Luego de la entrega se produce la evaluación de las partes: docentes, alumnos, docente-alumno. Si la instancia de evaluación es un nuevo momento de aprendizaje ¿Qué aprendió en la evaluación del trabajo realizado en el taller intensivo?

En el taller intensivo aprendí que la relación y el vínculo que se crea con los docentes es más de par, y no el docente como “el que te corrige lo que está mal”, sino un trabajo de debate de ideas más en conjunto, en donde aprendemos de ellos y ellos también de nosotros. En este clima es más fácil llegar a un buen resultado final, en donde ambos, docentes como alumnos tiran para el lado de diseñar algo con potencial, con carga conceptual, con ideas fuertes, desde la experimentación en todas las instancias. Uno así se encuentra más abierto a muchas cosas, más predispuesto, y las críticas no son más que constructivas, siempre.

ENTREVISTA A ALUMNOS – A8

Edad: 24 años

Nivel de la carrera: 5to año

Cantidad de Talleres intensivos (workshops) realizados a lo largo de su carrera: 3

Si tuviera que comparar los talleres tradicionales de proyecto y los talleres intensivos exploratorios: ¿qué cambia de la actitud docente y qué es igual?

Creo que lo positivo de los talleres exploratorios es que cuentan con mayor libertad en lo que respecta a expresión y creación de proyectos, ya que, si bien en los talleres tradicionales se nos permite expresar y crear, casi siempre las actividades se encuentran muy enmarcadas lo cual termina delimitando bastante las posibilidades. Además, se puede notar que la actitud del docente hacia un proyecto con menor cantidad de “pautas” es diferente que cuando se trata de un proyecto tradicional de taller; los docentes, a mi parecer, lo ven como una oportunidad de crear sin tanta presión y se comportan quizás de manera más despreocupada al respecto, transmitiéndolo a los alumnos.

Siguiendo con la comparación entre estos dos espacios proyectuales: ¿Cuáles serían las diferencias? Respecto de lo físico (aula, equipamiento, etc.), la relación entre alumnos y docentes, relación entre alumnos, espacios de discusión, teoría vs práctica, etc.

La principal diferencia, no menos notoria considerando las clases multitudinarias a las que estamos acostumbrados, es la cantidad de personas que participan. Al tratarse de grupos reducidos, creo que se generan mejores intercambios y que se puede obtener mayor provecho de la experiencia, cosa que en clases generalmente resulta muy difícil. También cabe destacar que este mismo motivo, hace que la relación alumno-docente sea más personal, con mayor posibilidad de acceso a las personas y no solo a correcciones; lo cual viene de la mano de que se generen espacios de discusión e intercambio que quizás es difícil tener con la misma fluidez en otro ambiente.

¿Cómo evaluaría el proceso desarrollado en los talleres intensivos en comparación con el taller tradicional? ¿fue divertido? ¿en qué instancias? ¿cómo eligió cursar este tipo de taller? ¿cómo eligió el taller vertical obligatorio?

Fue sin dudas una experiencia muy distinta a lo que estamos acostumbrados. Fue un constante descubrimiento de posibilidades y opciones, lo cual sumado al intercambio entre pares y con el grupo docente hizo que las cosas fueran mucho mejores. Si bien hubo situaciones de estrés para lograr el producto deseado, y contamos con líneas de tiempo que nos presionaron un poco, el hecho de que no fuera algo tan pragmático hizo que la experiencia se desarrollara muy placenteramente. En cuanto al taller vertical obligatorio, en ese momento yo me encontraba cursando el taller número 5 el cuál no tiene opciones para elegir cátedra; pero en años anteriores me he fijado en críticas y recomendaciones de alumnos avanzados que habían cursado con diferentes cátedras y comisiones para decidir.

¿Considera que los procesos de creación y experimentación que se producen en este tipo de talleres son distintos al de los talleres de proyecto curriculares? ¿en qué difieren? ¿en qué se parecen? ¿conocía los métodos de abordaje propuestos? ¿qué cosas cambiaron del proceso de diseño? ¿es un proceso que volvería a repetir para otro proyecto?

Como ya dije en respuestas anteriores definitivamente los procesos son distintos en este tipo de talleres, desde la duración del taller hasta la metodología de trabajo, pasando también por la cantidad de horas de cursado y de alumnos. Los métodos de abordaje propuestos me resultaron interesantes, ya que los encontré relacionados por un lado con algunas materias de los primeros años, cuando comenzábamos a descubrir lo que un proceso creativo significa; pero también se relacionaron con cuestiones más profundas de entorno, significación y diseño que considero más pertinentes a los últimos años de la carrera. Realmente fueron muy claros, pero a su vez muy libres. Y en cuanto al proceso de diseño, de hecho, utilicé algunos métodos en mi proyecto final de taller 5, sobre todo en lo que concierne al diseño y la innovación en el mismo.

¿Qué cuestiones considera que enriquecen las respuestas proyectuales en un tiempo tan corto de trabajo? ¿Cuánto tiempo del día le dedica a taller curricular de proyecto? ¿cambia la intensidad de trabajo cuando se acerca la entrega? ¿cuánto tiempo (horas)del día le dedica a un taller intensivo cuando lo está experimentando? ¿cuál es su evaluación respecto de la relación tiempo dedicado/producto logrado?

Creo que lo que más enriqueció todas las respuestas proyectuales, en ambas etapas del proceso, fue el hecho de establecer un vínculo personal por así decirlo, con las propuestas y lo que se quiso transmitir. Y en cuanto al tiempo, me es difícil especificar una franja horaria, pero se me ocurre que considerando los días previos a la entrega y promediando, el tiempo dedicado ronda las 6 horas diarias quizás hasta 8. En el caso del taller intensivo en cambio le hemos dedicado como grupo varios días completos, pero considerando que no estábamos cursando materias (debido al paro) y que debimos actuar en periodos acotados de tiempo por medidas de fuerza mayor (como la toma de la facultad). Igualmente, creo que en ambos casos la relación producto/tiempo fue más que satisfactoria, se pudieron obtener muy buenos proyectos acorde a lo esperado.

Luego de la entrega se produce la evaluación de las partes: docentes, alumnos, docente-alumno. Si la instancia de evaluación es un nuevo momento de aprendizaje ¿Qué aprendió en la evaluación del trabajo realizado en el taller intensivo?

En la evaluación del taller intensivo obtuvimos devoluciones de parte de nuestros docentes y también de los docentes de otras universidades en el congreso, y en verdad creo que pudimos hasta darnos cuenta de significaciones y procesos que quizás sin darnos cuenta llevamos a cabo; además de interpretaciones externas que no se nos habían ocurrido. Creo que nos ayudó mucho a darnos cuenta de que en muchos casos cuando pensamos y llevamos a cabo un proyecto, creemos que es lo suficientemente claro y significativo, y no siempre es así.

ENTREVISTAS A DOCENTES

ENTREVISTA D1

L.R.: ¿Es Ud. Docente de Taller Curricular de Proyecto?

V.C.R.: Si, soy Profesora adjunta ordinaria de un taller vertical de arquitectura.

L.R.: ¿Ha participado como Docente de Talleres Intensivos Exploratorios?

V.C.R.: Si, he participado como docente de talleres intensivos exploratorios, en la modalidad de taller virtual en red 2014/15/16/17/18 y en la modalidad de encuentros de trabajo tipo workshop internacional con la Escuela de Arquitectura de París Belleville ENSAPB 2016/18/19.

L.R.: Si tuviera que comparar los talleres tradicionales de proyecto y los talleres intensivos exploratorios: ¿Cuáles serían las diferencias? Respecto de lo físico (aula, equipamiento, etc.), la relación entre alumnos y docentes, relación entre alumnos, forma de desarrollo del trabajo, teoría vs práctica, etc.

V.C.R.: Ambas experiencias pedagógicas tiene en común el intercambio de saberes a través del proyecto arquitectónico, por ello las diferentes metodologías didácticas plantean caminos para llegar al proyecto.

Una de las diferencias la constituye el tiempo destinado al trabajo que demanda un ritmo más intenso y una mayor concentración.

Los requerimientos en relación a las aulas deberán facilitar la manualidad del trabajo con modelos o maquetas y con las computadoras. En estas modalidades de taller intensivo se necesitan ambas facilidades.

La relación docente-alumno debiera garantizar el desarrollo del ejercicio. Estimo que en este tipo de talleres exploratorios e intensivos, los estudiantes adquieren mayor autonomía en el aula, afianzando la relación con sus pares.

L.R.: Siguiendo con la comparación entre estos dos tipos de talleres: ¿qué cambia de la actitud docente y qué es igual?

V.C.R.: La actitud docente frente al rol de mediador en la resolución de problemas es la misma.

La diferencia la constituyen las habilidades a desplegar, ya que a través del proceso de enseñanza y aprendizaje del proyecto arquitectónico nuevas técnicas y estrategias que operen sobre el mejoramiento de la calidad y pertinencia de los proyectos permitirá potenciar la adquisición de saberes.

Los tiempos cortos permiten desplegar destrezas de repentinización tanto al docente como al estudiante, que cargan de espontaneidad el proceso de enseñanza y aprendizaje.

L.R.: ¿Cómo cree que influye el hecho de que los alumnos puedan elegir este tipo de taller y que no sean parte de la currícula obligatoria?

V.C.R.: El ejercicio de libertad que supone la elección de la opción de estas experiencias pedagógicas, los convierte en hacedores de su proceso de enseñanza y aprendizaje. Quizás esa connotación haga que asuman con mayor compromiso el trabajo.

L.R.: ¿Considera que los procesos de creación y experimentación que se producen en este tipo de talleres son distintos al de los talleres de proyecto curriculares? ¿En qué difieren? ¿En qué se parecen? ¿Qué cosas cambian del proceso de diseño?

V.C.R.: Estimo que en la esencia de construcción de conocimiento del proceso proyectual se realiza en ambos tipos de talleres de proyecto, donde el estudiante pueda desarrollar capacidad de síntesis a través del diseño, como acción propositiva transformadora.

Quizás la diferencia se produce al tener que repensar las respuestas por la condicionante de la variable “tiempo”.

El proceso de diseño no debiera variar, aunque la conformación de nuevos equipos de trabajo haga que sea necesario consensuar los caminos para desarrollar el proyecto.

L.R.: ¿Qué cuestiones considera que enriquecen las respuestas proyectuales en un tiempo tan corto de trabajo? ¿Cuál es su evaluación respecto de la relación tiempo dedicado-producto logrado?

V.C.R.: La ecuación tiempo-producto suele superar las expectativas en relación a los objetivos planteados para el / los ejercicios, al generarse un ámbito de reflexión fecunda sobre los alcances del concepto de arquitectura y el urbanismo. Los tiempos cortos obligan a optar por lo esencial y desechar lo que genera dispersión en el proceso de ideación y de diseño.

L.R.: ¿Qué instancias de evaluación se utiliza en este tipo de taller intensivo? ¿Cómo responden los alumnos?

V.C.R.: La evaluación ha de centrarse en el proceso de producción del proyecto, su aprendizaje y la reflexión teórica que genera.

Los alumnos se constituyen en los motores que ponen en marcha este proceso y lo llevan adelante. Su entusiasmo y entrega posibilita alcanzar los resultados esperados.

Vale aclarar que no he participado en experiencias en donde se haya realizado una evaluación negativa sobre la experiencia.

ENTREVISTA D2

La entrevista que se narra a continuación surge de los apuntes de la investigadora, ya que fue el único registro de la misma.

L.R.: Quisiera consultarte acerca de mi tesis de maestría. Como ya te comenté es sobre workshops. El título "Espacios educativos alternativos en la universidad. El caso de los talleres exploratorios de trabajo intensivo proyectual en la carrera de Arquitectura."

F.S.: Respecto del título de la Tesis ("Espacios educativos alternativos en la universidad. El caso de los talleres exploratorios de trabajo intensivo proyectual en la carrera de Arquitectura") está bien que hables de Espacios Educativos porque hace referencia a una formación integral. Pero hablar de algo "alternativo" es pararse desde una concepción de enseñanza tradicional. Nuestras facultades tienen un perfil muy "profesionalista", por lo cual hay cierta "batalla" por dar. De alguna manera, quienes dieron forma a la carrera de arquitectura en los 80' con el retorno de la democracia (los "popes") son una generación que está dando lugar a las nuevas. Nosotros ya seríamos tercera generación. Con lo cual es lógico que la enseñanza cambie.

Si no podés cambiar el título, se puede hablar de cómo "alternarlo" en el proceso en el desarrollo de la tesis. La diferencia con ese perfil sería algo "diferente", algo "proactivo".

LR: Quisiera saber tu opinión sobre dos aspectos:

- la didáctica en un ámbito exploratorio
- la didáctica en una experiencia de carácter intensivo

F.S.: Respecto de lo exploratorio es lo que yo sostengo respecto de la enseñanza de los primeros años de la carrera. Trabajos cortos, exploratorios, experimentales. Luego en los últimos 2 años si plantear un perfil más profesional, con prácticas reales.

Es lo que planteé en el concurso, se traza una diagonal que va desde lo exploratorio a lo profesional, donde tercer año podría ser el quiebre.

Lo exploratorio es pertinente para primer año porque se trata de aprovechar los conocimientos previos, que el ingresante vaya conociendo su proceso proyectual.

L.R.: Tiene que ver con lo intuitivo, lo sensible.

F.S.: Claro. Es lo que Ausubel hablaba sobre aprendizaje significativo. El proyecto es mirar hacia adelante, sin saber hacia dónde va. Entonces el ingresante recurre a imágenes del pasado. Resemantizarlas.

En cuanto a lo intensivo, habla de una situación determinada. Es algo que no es habitual. Es una didáctica que tiene bordes. Diferente. Que implica un ritmo. Una práctica puntual. Hay algo antes y algo después.

Lo intensivo tiene que ver con el “hacer”. La reflexión es ex post, posterior. Por fuera de la experiencia. Implica una mirada metacognitiva ex post. Donde pensás en qué hiciste y cómo lo hiciste.

Esto tiene que ver con la reflexión acerca del proyecto y del conocimiento proyectual. Son dos cosas diferentes. El proyecto es lo que hiciste, el resultado. El conocimiento proyectual es cómo lo hiciste. La reflexión es a posteriori.

La intensidad se puede dar porque se sabe cuándo termina. No es sostenible en el tiempo. Hay una secuencia de no intensivo – intensivo – no intensivo.

Lo exploratorio habla de algo nuevo. Búsqueda vs. status quo. Lo disciplinar vs. lo profesionalista. Innovación vs. reproducción. América vs. Europa (América tiene todo para descubrir, Europa teme perder mucho en los cambios). Autonomía vs. mimesis.

La autonomía en el aprendizaje, donde se produce un “autoformateo” (vos mismo), contra la mimesis del maestro-aprendiz, la mirada socrática, el alumno “formateado”. Traducir lo conocido en clave proyectual.

Lo exploratorio es la Heurística del proyecto. Es búsqueda.

Descubrir vs. practicar. El docente facilitador vs. el tutor que corrige (pensá en la imagen del tutor de las plantas).

Generar la “mayéutica”. La pregunta.

En lo exploratorio el alumno integra conocimiento (versus repetir lo conocido).

Respecto de la didáctica, lo experimental se basa en la evidencia. Es necesaria la experiencia didáctica. Tener un producto.

La experiencia tiene un comienzo (la consigna) y un cierre (las condiciones de entrega). En el medio está lo “blando”. En el medio está el docente registrando, facilitando, orientando.

En cuanto a lo intensivo habla de un ritmo, una secuencia entre algo intensivo y algo que no lo es.

Una práctica intensiva se puede dar de diferentes formas, por ejemplo un viaje. Donde lo producido es el cuaderno de viaje de los alumnos.

ENTREVISTA D3

L.R.: ¿Cómo y cuándo surgen los talleres experimentales en la FADU y cómo se relacionan institucionalmente con la FADU?

E.C.: En 2001 conozco al Rafa (Arq. Rafael Iglesia) en Rosario, jurando el concurso del CMD que ganan los Bechis.

A partir de ahí nos vimos varias veces ya con Griselda (Arq. Griselda Bertoni) incorporada, de lo que salió el 1er Taller en la FADU “Cuando el problema es la solución” en 2003, en la facu si mal no recuerdo Miguel (Arq. Miguel Irigoyen) ya era secretario académico de ahí -y obvio del interés de que venga Rafa- sale el vínculo.

Él a su vez nos va acercando a Solano (Arq. Solano Benitez), Ángelo (Arq. Angelo Bucci) y tantos más, incluso recuerdo que estuvo a punto de venir Smiljan Radich, quien después recomendó a Cecilia Puga Larrain y otros chilenos. Tengo la lista completa si la necesitas.

Paralelamente venían otros como Javier Corvalán, a quien sí conocimos en Grupo Arquitectura a fines de 2001 en el evento de la casa de la cultura.

A esto se suman los colombianos que conocimos a través de Felipe (Arq. Felipe Uribe), a él lo contacta Griselda en 2006 -ya estábamos cancheros y nos conocían- con la suerte de que el justo estaba en Buenos Aires en ese momento así que pudo venir con facilidad.

Ya en 2008 con Miguel decano y yo en la gestión se facilitan las gestiones, arrancando por un viaje que hicimos todos a Medellín, con el agregado que José estaba viviendo -y noviendo- allá.

Sumaría al relato la cátedra optativa de Griselda, que al principio daba con Oscar Fuentes -otro tipo importante en toda esta movida- y también su trabajo con el libro Forma y Materia, que refuerza o potencia mucho todo, esto seguramente ella lo puede contar mejor que yo.

SANTA FE, JULIO DE 2020



FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL